



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
Ano 2014

**Sofia Alexandra dos  
Santos Fonseca**

**Diversidade linguística no ensino da flexão nominal  
em número no 1ºCEB**





**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
Ano 2014

**Sofia Alexandra dos  
Santos Fonseca**

**Diversidade linguística no ensino da flexão nominal  
em número no 1ºCEB**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro



Este trabalho é para todos aqueles que sonham... É para todos aqueles que não desistem, que persistem... É para todos aqueles que arriscam mesmo com medo de falhar... É para todos o que ainda acreditam que:

*“O homem é do tamanho do seu sonho” - Fernando Pessoa*



## **o júri**

Presidente

Prof.<sup>a</sup> Doutora Marlene da Rocha Miguéis

Professora Associada da Universidade de Aveiro.

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Teresa Murcho Alegre

Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Prof.<sup>a</sup> Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins

Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro.





## agradecimentos

Estando prestes a concluir mais uma etapa importante da minha vida, não posso deixar de agradecer a todos os que, de uma forma ou de outra, me acompanharam nesta caminhada...

Às professoras **Filomena Martins** e **Maria Helena Ançã**, pelo apoio absoluto, pela disponibilidade, pelas aprendizagens e oportunidades maravilhosas que me proporcionaram.

À minha mãe **Fernanda** e ao meu pai **Francisco**, por acreditarem em mim e por, apesar de todas as adversidades, me *darem asas* para realizar este sonho.

Ao meu irmão **Bruno**, por estar sempre presente, mesmo quando as circunstâncias da vida só permitiam a sua ausência.

À **Sandra**, minha colega de diáde e amiga, pela amizade de todas as horas, por seguir sempre ao meu lado, pelo apoio nos momentos difíceis e pela oportunidade de partilha de todas as conquistas. Por acreditar sempre no nosso lema: "o importante é estarmos juntas".

Ao meu namorado e amigo, **Paulo**, por acreditar em mim e nos meus sonhos, pelo apoio incondicional, pelo amor, carinho e confiança, por me dar a mão neste percurso e pela sua compreensão e dedicação em todos os momentos difíceis, por me fazer rir quando tive vontade de chorar.

Às minhas amigas, **Joana e Marisa**, por me acompanharem neste percurso académico. Pelos risos, pelo choro, pelas derrotas e pelas vitórias, pelos momentos de diversão mas também de trabalho árduo, pela amizade e pelo carinho.

À minha avó **Cândida**, por se ter tornado a minha estrela guia e por olhar por mim em todos os momentos.

Aos "**nossos meninos**", por terem tornado todos os momentos mais alegres, divertidos, pela traquinice, por serem o nosso orgulho, por se empenharem na realização do nosso projeto e por todos os mimos que nos aqueceram o coração.

A todos com quem convivi, trabalhei e cresci ao longo destes anos: o meu mais sincero obrigado.



**palavras-chave**

Sensibilização à diversidade linguística, gramática, flexão nominal em número, portefólio

**resumo**

O estudo que levámos a cabo está relacionado com a problemática da sensibilização à diversidade linguística e ensino da gramática no 1ºCEB e teve como objetivo principal compreender de que forma é que a sensibilização à diversidade linguística e cultural pode contribuir para o ensino/aprendizagem da gramática, mais especificamente, da flexão nominal em número.

De modo a fazer cumprir os objetivos definidos para o nosso estudo, concebemos e implementámos um projeto de intervenção didática constituído por sete sessões, nas quais abordámos conteúdos programáticos do conhecimento explícito da língua, relativos ao plano morfológico, nomeadamente os processos de flexão nominal em número, de acordo com os documentos de orientação curricular – Programa de Português do Ensino Básico e Metas Curriculares. Para explorarmos os conteúdos gramaticais atrás mencionados procedemos à realização de atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural, apresentando a história “Afinal gosto de ti!”. Com esta história pretendíamos incutir nos alunos atitudes de abertura e respeito perante o outro, a sua cultura e a sua língua.

Com marcas de uma investigação-ação, neste estudo estiveram envolvidas as investigadoras, responsáveis pela conceção, implementação e avaliação do projeto de intervenção, e uma turma do primeiro ano de escolaridade, constituída por vinte alunos e pertencente a um Agrupamento de Escolas do Concelho de Ílhavo.

Os dados analisados foram recolhidos através de alguns instrumentos e técnicas, tais como: observação, registos audiovisuais e fotográficos, notas de campo, fichas de avaliação individual e ainda portefólios dos alunos.

Os resultados obtidos através da análise de conteúdo permitem-nos concluir que a realização de atividades que exploram conteúdos gramaticais e abordam, ao mesmo tempo, a diversidade linguística e cultural são uma mais-valia. Esta abordagem permite-nos ainda, verificar que a articulação destas temáticas colabora no desenvolvimento da consciência linguística e contribui para a promoção de atitudes de respeito e valorização perante a língua e a cultura do outro.



**Keywords**

Linguistic diversity awareness, grammar, nominal inflection in number, portfolio

**abstract**

The study that we conducted is related to the issue of awareness of linguistic diversity and teaching grammar in primary school level and aimed to understand how it is that an awareness approach to linguistic and cultural diversity can contribute to the teaching / learning of grammar more specifically the teaching of noun inflection in number. In order to attain the objectives defined for our study, we designed and implemented a project of didactic intervention consisting of seven sessions in which we addressed the syllabus Explicit Knowledge of Language, concerning the morphological level, in particular the processes of noun inflection in number according to the curriculum guidance documents - Portuguese Program of Basic Education and Curricular Goals. To explore the aforesaid grammatical content we carried out activities to raise awareness of linguistic and cultural diversity, presenting the story "I like you after all". With this story we wanted to instill in students attitudes of openness and respect towards each other, their culture and their language. In this study, were involved the researchers responsible for the design, implementation and evaluation of the intervention project, and a first grade class, consisting of twenty students and belongs to the Aveiro Group of Schools. Data were collected through some tools and techniques, such as observation, audiovisual and photographic records, field notes, records of individual assessment and also the portfolios. The results obtained by through content analysis allow us to conclude that the performance of activities that exploit grammatical content and approach, while awareness of linguistic diversity is an asset for teaching / learning success. This approach allows us also to verify that the articulation of these issues promotes the development of linguistic awareness and contributed to the promotion of attitudes of respect and appreciation towards the language and culture of the other.



## **mots-clés**

Sensibiliser à la diversité linguistique, grammaire, flexion nominale en nombre, portefeuille

## **résumé**

L'étude que nous avons menée se rapporte à la problématique de l'éveil aux langues et l'enseignement de la grammaire en classe de 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement basique - (Première classe de l'école élémentaire française) ayant comme objectif principal la compréhension de la façon dont la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle peut contribuer à l'enseignement /apprentissage de la grammaire, en particulier la flexion nominale en nombre.

Pour faire accomplir les objectifs définis pour notre étude, nous avons conçu et implémenté un projet d'intervention didactique constitué de sept séances, au cours desquelles nous avons abordé des contenus programmatiques de la connaissance explicite de la langue concernant le plan morphologique, notamment les processus de flexion nominale en nombre, en accord avec les documents d'orientation du plan d'études – Programme de portugais de l'enseignement basique et objectifs d'études. Ayant comme but exploiter les contenus grammaticaux mentionnés auparavant, nous avons réalisé des activités de sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle, en présentant l'histoire « Afinal gosto de ti ! » - En effet, je t'aime -. Avec cette histoire nous envisageons de créer chez les élèves des attitudes d'ouverture et de respect face à l'autre, à sa culture et à sa langue.

Avec des traces d'une recherche / action, cette étude a engagé des chercheuses responsables de la conception, implémentation et évaluation du projet d'intervention et une classe de première année de scolarité (Première classe de l'école élémentaire française), composée de vingt élèves appartenant à un regroupement d'écoles de la commune de Ílhavo (Portugal).

Les données analysées ont été recueillies à travers quelques instruments et techniques, tels que : l'observation, les registres audiovisuels et photographiques, des protocoles, des fiches d'évaluation individuelle et encore des portfolios des élèves.

Les résultats obtenus par l'analyse de contenu nous permettent de conclure que la réalisation d'activités qui exploitent les contenus grammaticaux et abordent, en même temps, la diversité linguistique et culturelle sont un atout. Cette approche nous permet encore de vérifier que l'articulation de ces thèmes collabore dans le développement de la conscience linguistique et contribue à la promotion d'attitudes de respect et valorisation face à la langue et la culture d'autrui.





## Índice

### ÍNDICE DE FIGURAS

### ÍNDICE DE GRÁFICOS

### ÍNDICE DE QUADROS

### LISTA DE ANEXOS

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I                      DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA ESCOLA .....</b>	<b>7</b>
1.1.    SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA .....	9
1.2.    A PRESENÇA DE CRIANÇAS NÃO NATIVAS NA ESCOLA PORTUGUESA .....	10
1.3.    PROCESSOS DE APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DA LÍNGUA .....	13
<b>CAPÍTULO 2                      GRAMÁTICA.....</b>	<b>15</b>
2.1.    GRAMÁTICA – EVOLUÇÃO DO CONCEITO .....	17
2.2.    CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA .....	19
2.3.    DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA – FLEXÃO NOMINAL EM NÚMERO .....	21
2.3.1.    Flexão nominal em número na língua cabo-verdiana.....	25
<b>CAPÍTULO III                      PORTEFÓLIOS.....</b>	<b>27</b>
3.1.    TIPOS DE PORTEFÓLIO .....	29
3.2.    PORTEFÓLIO EUROPEU DE LÍNGUAS.....	30
3.3.    IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO NO 1º CEB .....	32
3.4 SÍNTESE .....	34
<b>CAPÍTULO IV                      ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO.....</b>	<b>37</b>
4.1.    METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	39
4.1.1.    Contexto de emergência de estudo .....	42
4.1.2.    Objetivos de investigação.....	43
4.2.    APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	44
4.2.1.    Inserção curricular da temática.....	44
4.2.2.    Caracterização do contexto de intervenção .....	45
4.2.3.    Projeto de intervenção.....	46
❖ <i>Sessão 0 – A cor das línguas.....</i>	<i>49</i>
❖ <i>Sessão I – Os nomes .....</i>	<i>51</i>
❖ <i>Sessão II – O género e o número .....</i>	<i>53</i>
❖ <i>Sessão III – O que eu já aprendi sobre o género e o número .....</i>	<i>55</i>
❖ <i>Sessão IV – Sabes falar cabo-verdiano? .....</i>	<i>56</i>
❖ <i>Sessão V – O género e o número em cabo-verdiano .....</i>	<i>57</i>
❖ <i>Sessão VI – Afinal gosto de ti! .....</i>	<i>59</i>
4.3.    TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	62
4.3.1.    Observação.....	62
4.3.2.    Registos fotográficos e audiovisuais.....	63
4.3.3.    Notas de campo .....	63
4.3.4.    Fichas de avaliação individual.....	64
4.3.5.    Portefólio .....	64
<b>CAPÍTULO V                      APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>67</b>

5.1.	METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	69
5.1.1.	Análise de conteúdo.....	69
5.1.2.	Categorias de análise de dados .....	70
5.2.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	74
5.2.1.	C 1. – Consciência linguística .....	74
C 1.1.	– Plano morfológico / Classe de palavras.....	74
C 1.2.	– Flexão nominal em número .....	77
5.2.2.	C 2. – Sensibilização à diversidade linguística .....	80
C 2.1.	– Atitudes face ao Outro e à sua língua e cultura.....	80
5.2.3.	SÍNTESE DA ANÁLISE DE DADOS .....	84
	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>87</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>95</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>103</b>

## **Índice de figuras**

Figura 1 – Espiral de ciclos da investigação-ação

Figura 2 – Apresentação da Kieza em português

Figura 3 – Tabela do género e do número

Figura 4 – Atividade de sistematização

Figura 5 – Apresentação da Kieza em português e cabo-verdiano

Figura 6 – Tabela “Português e cabo-verdiano”

Figura 7 – Tabela “Género e número em cabo-verdiano”

Figura 8 – Quadro “O plural em cabo-verdiano”

Figura 9 – Apresentação do Odair em português e em tétum

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Análise apreciativa das atividades

## **Índice de quadros**

Quadro 1- Objetivos específicos das sessões

Quadro 2- Categorias e subcategorias de análise de dados

Quadro 3- Subcategorias de análise e indicadores da categoria 1

Quadro 4- Subcategorias de análise e indicadores da categoria 2

Quadro 5- Apreciação global das sessões

Quadro 6- Normas das transcrições

## **Lista de anexos**

### **Anexo 1- Sessões de Intervenção**

#### **1.1 Sessão 0 – “A cor das línguas”**

- 1.1.1 Planificação da sessão 0
- 1.1.2 História “Afinal gosto de ti” (1ª parte)
- 1.1.3 Atividade “Os conjuntos” e lista de palavras

#### **1.2 Sessão I – “Os nomes”**

- 1.2.1 Planificação da sessão I
- 1.2.2 História “Afinal gosto de ti” (2ª parte)
- 1.2.3 Atividade “Os subconjuntos”
- 1.2.4 Atividade “A minha biografia linguística”
- 1.2.5 Ficha de avaliação individual nº1

#### **1.3 Sessão II – “O género e o número”**

- 1.3.1 Planificação da sessão II
- 1.3.2 História “Afinal gosto de ti” (3ª parte)
- 1.3.3 Atividade “Ela, ele, elas e eles”
- 1.3.4 Cartões da atividade “O género e o número”

#### **1.4 Sessão III – “O que eu já aprendi sobre o género e o número”**

- 1.4.1 Planificação da sessão III
- 1.4.2 História “Afinal gosto de ti” (4ª parte)
- 1.4.3 Ficha de avaliação individual nº2
- 1.4.4 Atividade “O que eu já aprendi sobre o género e o número”

#### **1.5 Sessão IV – “Sabes falar cabo-verdiano?”**

- 1.5.1 Planificação da sessão IV
- 1.5.2 Atividade “Hoje aprendi cabo-verdiano”

#### **1.6 Sessão V – “O género e o número em cabo-verdiano”**

- 1.6.1 Planificação da sessão V
- 1.6.2 História “Afinal gosto de ti” (5ª parte)

1.6.3 Atividades “Português e cabo-verdiano” e “O género e o número em cabo-verdiano”

1.6.4 Ficha de avaliação individual nº3

### **1.7 Sessão VI – “Afinal gosto de ti”**

1.7.1 Planificação da sessão VI

1.7.2 História “Afinal gosto de ti” (6ª parte)

## **Anexo 2- Portefólio do participante A8**

2.1. Capa

2.2 “Os conjuntos”

2.3 “Os subconjuntos”

2.4 Ficha de avaliação individual

2.5 “Ela, ele, elas e eles”

2.6 “O que eu já aprendi sobre o género e o número”

2.7 Ficha de avaliação individual

2.8 “Hoje aprendi cabo-verdiano...”

2.9 “Português e cabo-verdiano” e “O género e o número em cabo-verdiano”

2.10 Ficha de avaliação individual

2.11 “O que eu mais gostei foi...”

## **Anexo 3 – Transcrições das sessões de intervenção**

## **Anexo 4- Outros anexos**

4.1 Autorização para a recolha dos registos audiovisuais e fotográficos

## **Lista de abreviaturas**

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CL- Consciência linguística

DT – Dicionário terminológico

IA- Investigação-ação

ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional

IT- Índice Temático

L2- Língua segunda

LA- Language Awareness

LE- Língua estrangeira

LM- Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NEE- Necessidades educativas especiais

PEL – Portefólio Europeu de línguas

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência

SDL – Sensibilização à Diversidade Linguística

SDLC – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SIE – Seminário de Investigação Educacional

# **Introdução**





A escola assume, cada vez mais, um papel responsável pela integração digna de todas as crianças, não só pela inclusão das crianças não nativas mas também pela preparação daquelas que, com raízes portuguesas, nunca tiveram oportunidade de contactar com outra língua e cultura. Uma das formas de valorizar a diversidade linguística é integrá-la no currículo escolar de forma a promover uma educação plurilingue e intercultural.

O ensino/aprendizagem da língua é um bom ponto de partida para a integração da abordagem sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC), uma vez que a capacidade de reflexão acerca da língua pode ser enriquecida se na construção de conhecimentos linguísticos houver a comparação com uma outra língua diferente. Tal como refere De Pietro (1999), a realização de atividades que envolvem outras línguas, que não a língua materna, “exigent de la part des élèves qu’ils prennent de la distance par rapport à leurs pratiques langagières quotidiennes, qu’ils soient capables de dissocier le sens et la forme, qu’ils constituent le langage en objet, qu’ils en fassent quelque chose d’observable, de manipulable, d’analysable.” (p.188)

O estudo que agora apresentamos, centrado no ensino da gramática e na SDLC, insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo das unidades curriculares Seminário de Investigação Educacional (SIE I e II) e Prática Pedagógica Supervisionada (PPS I e II) foi-nos dada a oportunidade de explorar as temáticas abordadas ao longo deste projeto que resultou, no primeiro semestre, na elaboração de um enquadramento teórico.

Com o presente estudo desenvolvido com uma turma de primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico pretendemos abordar duas temáticas distintas – Gramática e Sensibilização à Diversidade Linguística – pressupondo que a sua combinação resulta num conjunto de propostas favoráveis ao ensino-aprendizagem de noções gramaticais.

Assim sendo, após apresentarmos uma fundamentação teórica em torno das temáticas da sensibilização à diversidade linguística, da gramática e ainda dos portefólios no ensino-aprendizagem (capítulos I, II e III), apresentamos as orientações metodológicas que permitem organizar o nosso estudo (Capítulo IV).

Com a realização deste projeto, tivemos a intenção de abordar determinados conteúdos gramaticais previstos no programa de português do 1º CEB, mais especificamente a flexão nominal em número, tendo em conta uma abordagem SDLC.

Deste modo, com o intuito de perceber de que forma é que uma abordagem SDLC pode contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças, concebemos e implementámos um conjunto de propostas pedagógico-didáticas, a partir da exploração da história “Afiml gosto de ti”, adaptada por nós a partir do livro “Vive la France” de Thierry Lenain. Nesta história intervêm não só crianças portuguesas mas também uma criança cabo-verdiana e outra timorense.

Neste sentido, de forma a desenvolvermos a consciência linguística dos alunos tendo em conta o contributo da abordagem SDLC, desafiámos as crianças a observarem e refletirem acerca de regularidades encontradas em diferentes línguas. A escolha das línguas do projeto deriva não só da nossa curiosidade em conhecer novos idiomas, mas também pelo facto de cerca de 10% dos cidadãos estrangeiros residentes em Portugal serem de origem cabo-verdiana. Prova disso, é a quantidade de colegas universitários, falantes nativos do cabo-verdiano, que nos poderiam vir a ajudar na construção de alguns recursos, nomeadamente, de carácter linguístico. Por outro lado, para além do português, ambas as línguas escolhidas – cabo-verdiano e tétum – derivam da mesma base lexical, a língua portuguesa.

A exploração de línguas distintas da língua materna é fundamental para o desenvolvimento de atitudes positivas perante a diversidade linguística e cultural atual nos primeiros anos de vida de qualquer criança, pelo que a escola não deve ficar indiferente. De acordo com Candelier, “il s'agit là d'un véritable défi pour l'école, qui doit assurer non seulement le développement de capacités linguistiques diversifiées, mais aussi celui d'attitude positives vis-à-vis de l'altérité et de la différence, ainsi que des savoirs relatifs à la diversité.” (Candelier, 2000 in Ramos, 2012, p.40) Por outras palavras, sendo da responsabilidade da escola o desenvolvimento de competências e atitudes de respeito e abertura ao outro, independentemente da sua cor, cultura, língua e origem, é fundamental que nela se proporcionem abordagens de sensibilização à diversidade linguística e cultural, garantindo que todas as crianças, nativas ou não nativas, tenham igualdade de oportunidades e se sintam integradas possibilitando a sua realização, convívio e partilha.

Face a estes propósitos educativos, a apresentação do estudo far-se-á em cinco capítulos, conforme passamos a explicitar:

*Capítulo I – Diversidade linguística na escola* – neste primeiro capítulo apresentamos a evolução do nosso país no que diz respeito às migrações, que se repercutem na presença de crianças não nativas nas escolas portuguesas. Abordamos

ainda os processos de aquisição/aprendizagem da língua relacionando-os sempre com uma sensibilização linguística e cultural.

*Capítulo II – Gramática* – ao longo deste capítulo mostramos as alterações que a noção de gramática foi sofrendo ao longo dos tempos, reconhecendo a sua importância para a tomada de consciência do aprendente acerca da própria língua. Ainda neste capítulo, focamo-nos no domínio do ensino da morfologia, especificamente, da flexão nominal em número na língua portuguesa e cabo-verdiana.

*Capítulo III – Portefólios* – no terceiro capítulo apresentamos o conceito de portefólio abordando as suas características. Apresentamos também o *Portefólio Europeu de Línguas*, a sua estrutura e as suas finalidades. Para além disso, citamos ainda alguns trabalhos que usaram como instrumento o portefólio no primeiro ciclo.

*Capítulo IV – Orientações metodológicas do estudo* – este capítulo é dedicado, tal como o próprio nome indica, à apresentação das opções metodológicas seleccionadas para o nosso estudo, tais como, a sua natureza qualitativa e a suas marcas de investigação-ação.

*Capítulo V – Apresentação e análise de dados* – para finalizar, o quinto capítulo diz respeito à apresentação das técnicas de análise de dados escolhidas para o nosso estudo, bem como os resultados que delas advém.

De forma a concluir o nosso relatório, apresentamos ainda algumas considerações finais, bem como algumas limitações presentes no nosso estudo.



# **Capítulo I**

## **Diversidade linguística na escola**



### **1.1. Sensibilização à diversidade linguística**

Desde os tempos mais recuados que os portugueses são considerados como grandes exploradores do desconhecido, principalmente no que diz respeito à época dos Descobrimentos. No entanto, também os portugueses se notabilizaram pelos seus movimentos populacionais, designados de migrações (Sérgio, 2010, p.133).

Portugal caracterizava-se, até à década de 60 do século XX, pela sua uniformidade, sendo um país de natureza essencialmente emigratória. No entanto, tal como já tinha sucedido noutros países da Europa, Portugal tornou-se, a partir da década seguinte, numa rota de eleição de imigrantes. Segundo Ançã (2006, p. 216), este facto deveu-se à revolução dos cravos, em abril de 1974, de onde surge a democracia que possibilitou a descolonização em África e a independência de cinco países: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe. Também em 1986, com a entrada para a Comunidade Económica Europeia (CEE), Portugal abre as portas a uma vaga de população proveniente de outras culturas que se instalam e fixam neste “jardim à beira mar plantado”. Já no início do século XXI, é de destacar o fluxo de imigrantes da Europa de Leste que fez aumentar de forma abrupta o número de estrangeiros em Portugal. Tal como refere Ançã (2006), o contraste existente entre a facilidade de fixação em Portugal e os obstáculos encontrados nos restantes países da Europa são os motivos de escolha apontados pelos imigrantes (pp.216-217). De acordo com os relatórios de estatística realizados pelo SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras), Portugal totalizava, no final de 2012, 417.042 cidadãos de nacionalidade estrangeira, sendo a maioria provenientes de países de Língua Portuguesa. Apesar disso, e segundo o mesmo relatório de estatística, desde 2009 que o número de cidadãos imigrantes em Portugal tem diminuído.

Pena Pires (2010, citado por Reste, 2014, p. 81) em referência ao atual Secretário das Comunidades, José Cesário, diz que:

esta crise “tem atirado” os portugueses para a “aventura da emigração”, apontando que recentemente cerca de 100 mil a 120 mil portugueses têm saído de Portugal, situação que alguns especialistas consideram uma vaga de emigração semelhante à verificada na década de 1960, mas com características socioculturais muito diferentes.

Desta forma, deparamo-nos a cada dia com uma sociedade migrante, cada vez mais diversificada, onde a partilha de espaços entre nativos e não nativos torna necessária a

criação de um clima harmonioso onde prevaleça a interação e o diálogo e onde, acima de tudo, exista uma relação de equilíbrio referente aos direitos e deveres de ambas as partes.

Para tal, torna-se necessário apostar numa educação intercultural. Aquando da existência de diferentes culturas num mesmo espaço geopolítico e social, a educação intercultural, utiliza essa diversidade para proporcionar oportunidades de partilha de conhecimentos e de formação aceitando a presença das múltiplas culturas e valorizando não só a interação entre elas mas também a interação com a própria cultura incutindo nos indivíduos atitudes e valores positivos relativamente aos grupos minoritários (Cortesão e Pacheco, 1991, citados por Reste, 2014, p.130).

Investir numa educação intercultural torna-se indispensável, não só para a integração daqueles que chegam e se instalam no nosso país mas também para aqueles que recebem e acolhem imigrantes. Ainda neste sentido, e segundo a UNESCO (2013), “The world may be shrinking and the possibilities of dialogue expanding, our ultimate goal nevertheless remains to achieve unity beyond diversity as a tapestry of peace where common threads of intellectual and moral solidarity bind us together” (p. 39). Significa isto que a globalização tornou mais evidente a coexistência de uma maior variedade de culturas e que as fronteiras entre elas sofreram grandes alterações pelo que o contacto intercultural torna-se uma mais-valia para uma convivência harmoniosa. Este contacto permite não só conhecimento acerca da cultura do outro mas permite também verificar a interação e influência que exercemos sobre ela.

## **1.2. A presença de crianças não nativas na escola portuguesa**

A instabilidade política, social e económica, a crescente mobilidade humana e o consequente contacto entre línguas e culturas trouxeram ao país novos desafios quer a nível social, quer a nível educativo.

Portugal é, hoje em dia, considerado um país de acolhimento para aqueles que procuram escapar da sua terra natal na tentativa de uma vida melhor. Apesar de se verificar já uma nova vaga de emigrantes, ainda são em número considerável os imigrantes que tentam integrar-se no nosso país lusitano.

Todos estes movimentos migratórios resultam no contínuo aumento da diversidade cultural, e também linguística, presentes nas escolas portuguesas. O reconhecimento das línguas existentes nas nossas escolas torna-se fundamental para uma



melhor compreensão dos processos de aprendizagem do português (língua não materna). Por esta razão, e acreditando no igual valor de todas as línguas, iniciou-se o projeto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, em 2003, com a duração de quatro anos, desenvolvido por investigadores do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), contando com a colaboração e financiamento do Ministério da Educação e Fundação Calouste Gulbenkian. As 410 escolas participantes neste estudo eram frequentadas por 74595 alunos, sendo que 89% dos estudantes tinham nascido em Portugal e os restantes 11% provinham de 75 países diferentes. As línguas faladas em casa por estes alunos eram, no total, 58, sendo 37 delas faladas com colegas e amigos.

Tendo em conta os dados apresentados no âmbito deste projeto, facilmente compreendemos que a escola é realmente um ponto de encontro entre culturas e línguas. A educação para o reconhecimento da diversidade de culturas, para a diferença, tolerância e respeito pelo outro é, em regra, da responsabilidade da escola. Ela funcionará como mediadora entre os nativos e não nativos (Dias et al., 2010).

Apesar de o nosso país, de acordo com o MIPEX III – *Índex de Políticas de Integração de Migrantes* (2007), se encontrar no topo da lista no que se refere ao acolhimento humanitário dos imigrantes, é certo que a sua inserção ainda é considerada uma tarefa árdua que requer uma evolução por parte da nossa sociedade. Em meio escolar existe ainda um número considerável de crianças que se sentem discriminadas. As razões para tal situação são de natureza diversa, sendo a principal o desconhecimento da língua de escolarização, formando uma barreira na comunicação entre falantes. Não podemos, no entanto, deixar de referir que este desconforto e dificuldade de comunicação não estão apenas presentes nas crianças não nativas. Significa isto que não são apenas os recém-chegados que se sentem menos integrados pelo desconhecimento da língua da escola, mas também aqueles que os acolhem sentem esse mesmo incómodo. Contudo, na escola, não são apenas os alunos que sentem um desconforto a nível das políticas de integração. Também os docentes, cujo objetivo é proporcionar situações de aprendizagem às crianças, se deparam com falta de formação que lhes permita agir adequadamente. Apesar de não ter sido objetivo de investigação do estudo acima referido - *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* – conhecer o que fazem os professores para assegurar que todos os alunos aprendem, “a realidade do Ensino Básico mostra-nos que o professor do 1º ciclo é cada vez mais um professor de língua cuja formação inicial não contemplou esta nova função tal como hoje lhe é pedido que a desempenhe.” (Mateus, Pereira & Fischer, 2008, p. 295)

O facto de Portugal ser um estado-membro de Organizações Europeias salienta a sua responsabilidade em promover em meio escolar a sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) dos alunos e docentes (Sérgio, 2007, p.47). A SDLC, segundo Candelier (1998; 2003), assenta em três finalidades: 1) Desenvolvimento de representações e de atitudes positivas de abertura à diversidade linguística e cultural e de motivação para a aprendizagem de línguas; 2) Desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística/metacomunicativa e cognitiva, facilitadoras do acesso ao domínio de línguas, incluindo a língua materna; 3) Desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes relativos às línguas), que constituem um conjunto de referências facilitadoras da compreensão de um mundo plurilingue e multicultural (in Martins, 2008, p. 171).

A promoção da diversidade linguística deve ser uma preocupação de todos, pelo que, em 2001, celebrou-se o *Ano Europeu de Línguas* (AEL) que teve como objetivos não só chamar a atenção para a herança linguística europeia, como também motivar, encorajar e apoiar os cidadãos europeus para a aprendizagem de outras línguas de forma a responder às evoluções económicas, sociais e culturais da Europa. No seguimento do AEL são lançados, neste mesmo ano, pelo Conselho da Europa, o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), que visa funcionar como “instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa” (QECR, 2001, p.7) e o *Portefólio Europeu de Línguas* (PEL). O PEL cujo objetivo é “encorajar e fazer reconhecer a aprendizagem das línguas e as múltiplas experiências interculturais” (2001, p.1), é composto por três partes: o passaporte de línguas, a biografia de línguas e o dossier.

Os documentos e iniciativas acima mencionados vieram demonstrar os esforços que a Europa tem desenvolvido ao longo das últimas décadas no que toca ao respeito e valorização das línguas, em termos de políticas linguísticas educativas. No entanto, na nossa sociedade ainda predomina a discriminação de culturas e línguas consideradas minoritárias, pelo que se torna fundamental investir numa sensibilização à diversidade linguística e cultural capaz de promover a equidade das línguas.

Assim sendo, uma das formas de valorizar a diversidade linguística é integrá-la no currículo escolar caminhando no sentido de uma educação plurilingue e intercultural. A multiculturalidade, ou seja, a presença de outras culturas num determinado meio/espaco geográfico, não deve ser vista como uma barreira para a aprendizagem mas sim como um benefício mesmo que sendo um grande desafio para a comunidade escolar. Por isso mesmo é referido no *Programa de Português do Ensino Básico* (2009) que “a

aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam.” (Reis et al., 2009, p.12)

### **1.3. Processos de aprendizagem/aquisição da língua**

Para podermos promover e valorizar a aprendizagem de línguas importa perceber como decorre todo este processo. Para tal é necessário esclarecer dois conceitos que, ainda hoje, são usados indistintamente pelos falantes – aquisição e aprendizagem.

Quando falamos na “aquisição” de uma língua verificamos que este termo, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) (2001, p. 195), pode ser usado de forma geral ou pode limitar-se: a) “às interpretações da língua de falantes não nativos em termos das teorias correntes da gramática universal (p. ex.: estabelecimento de parâmetros)”, b) “ao conhecimento não orientado e à capacidade de utilização de uma língua não materna, resultantes quer da exposição directa ao texto quer da participação directa em acontecimentos comunicativos”. De acordo com Krashen (1982, p.10), a aquisição da língua dá-se de forma inconsciente, sendo que os adquirentes não se dão conta de todo este processo. Exemplo disso é o processo de aquisição da língua materna, dado que,

em condições normais de inserção numa comunidade linguística, o *input* linguístico que a comunidade fornece à criança (i.e., as trocas verbais entre os pais e os irmãos, os discursos que os familiares lhe dirigem) activa a faculdade da linguagem e leva-a a evoluir para um sistema de conhecimento específico: o conhecimento da língua natural falada pela comunidade linguística a que pertence. (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 19)

Ainda segundo o QECR e no que diz respeito à aprendizagem da língua, também este conceito pode ser usado de forma geral ou confinado ao “processo pelo qual é obtida uma capacidade linguística como resultado de um processo planeado, especialmente pelo estudo formal, num ambiente institucional.” (QECR, 2001, p.196) Krashen (1982) refere-se à aprendizagem da língua como sendo um processo consciente em que o aprendente tem conhecimento das regras que o levam a refletir sobre o uso da gramática. Neste caso, como exemplo, usaremos, no âmbito da aprendizagem da língua materna na escola, a

aprendizagem da leitura e da escrita. Com efeito, contrariamente à expressão oral, a leitura e a escrita são processos mais complexos que exigem um ensino “explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada”. (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 30)

Relativamente à aprendizagem, alguns teóricos acreditam que o ser humano usufrui de uma capacidade mental de processamento de informação que lhe permite, apenas através da exposição, adquirir uma língua, capacitando-o da sua utilização quer a nível da compreensão, quer a nível da produção. Sob esta perspetiva, o papel do professor não implicará o ensino de métodos de estudo, mas sim a criação de um ambiente linguístico que permita que a aprendizagem aconteça sem ensino formal. Por outro lado, existem outros autores que acreditam que para além da exposição à informação é necessária uma interação comunicativa entre falantes. Contrariamente a estes e no polo oposto, existem autores que acreditam que os sujeitos que aprenderam as regras gramaticais e o vocabulário são capazes de usar e compreender a língua sem necessitarem de prática. (QECR, 2001, p. 196)

Segundo o QECR, é necessário que exista um equilíbrio entre ambos os polos, isto é, para que exista aprendizagem de um língua é necessário não só um ensino formal e consciente das regras da língua mas também que este seja completado com oportunidades de interação, com prática da língua (QECR, 2001, p. 199).

Efetivamente é através do processo de aprendizagem da língua que o aluno toma conhecimento das regras de funcionamento da língua, levando-o a refletir acerca da gramática. Desta forma, é relevante que ao longo do próximo capítulo nos centremos na clarificação do conceito de gramática, bem como, do seu papel na tomada de consciência linguística.

# **Capítulo 2**

## **Gramática**



## 2.1. Gramática – evolução do conceito

Etimologicamente a palavra gramática deriva do termo *grammatike* que se referia à arte de desenhar letras.

De acordo como o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (2001), gramática significa “descrição dos princípios que organizam e regem a fonologia, a morfologia e a sintaxe de uma língua”, definição que se completa fazendo referência a “um sistema de regras que atuam na construção de frases dessa língua”. Ainda segundo este dicionário, a gramática agrega-se em quatro partes: fonologia, sintaxe, semântica e léxico.

A propósito, Faria, Pedro, Duarte & Gouveia (2005, p.14) acrescentam que a gramática “é concebida como um modelo do conhecimento da língua do falante-ouvinte representativo de uma dada comunidade linguística, reconhecendo-se-lhe várias componentes, que correspondem aos vários tipos de saber linguístico intuitivo de tal falante.”

Apesar desta aparente facilidade em definir gramática, aquando do aprofundamento do conceito, deparamo-nos com uma diversidade de definições que, de acordo com as várias teorias linguísticas, muitas vezes divergem (Ramos, 2011, p.12).

Pilássova (2005), ao longo do seu estudo, realiza a contextualização histórica do termo gramática segundo a evolução que tem sofrido ao longo dos séculos. A autora começa por referir o início do funcionamento da gramática, há cerca de dois mil anos. Faz também referência às primeiras reflexões sobre a língua, que remontam ao século V ou IV a.C., realizadas por Panini (p.88).

Saussure (citado por Pilássova, 2005, p. 88) faz referência à gramática dos gregos que considera ser desprovida de qualquer visão científica, afastando-se da própria linguagem e centrando-se apenas na lógica. Ainda segundo o mesmo autor, o único objetivo da gramática grega é a distinção entre as normas corretas e incorretas.

Desde então, a gramática passou a assumir um papel normalizador. No ocidente, no século II a.C., surge a gramática da autoria de Dionísio de Trácia a quem se devem as oito partes do discurso (ou classes morfológicas), ainda hoje estabelecidas: artigo, nome, verbo, particípio, advérbio, preposição e conjunção.

Dando seguimento ao trabalho dos gregos, os romanos, ao longo dos séculos II-I a.C., adaptam as partes do discurso estabelecendo regras oratórias. Nesta altura, a gramática assume o papel pedagógico e elementar, que mantém ao longo da Idade Média.

Segundo Claires (citado por Pilássova, 2005, p.89), as gramáticas tornam-se fatores indispensáveis à constituição dos Estados/nação, uma vez que “uma língua nacional precisa de uma gramática para cumprir o objetivo de se tornar um fator de coesão e de construção de identidade”.

Em Portugal, a primeira gramática surge em 1536 e é da autoria de Fernão de Oliveira. Segue-se, em 1540, a gramática de João de Barros. Depois destas duas grandes e exclusivas obras começam a surgir, de forma regular, estudos gramaticais.

Ao longo do tempo, o ensino formal do português, tem sido alvo de várias críticas no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da gramática, questionando-se o seu contributo para a aprendizagem da língua. Badmaev e Malyshv (1999, citados por Pilássova, 2005, p. 89) realçam que as regras da gramática, sendo apenas normativas, não permitem aos aprendentes relacioná-las com a sua aplicação, isto é, os alunos memorizam-nas mecanicamente sem assimilarem efetivamente os conhecimentos. Para além disso, o método de controlo de conhecimento das regras torna-se deficitário, uma vez que o ato de memorizar as regras está completamente desligado, psicologicamente, da aplicação das regras (Pilássova, 2005, p.90).

Saussure, nos anos 40, insiste nas noções de sistema e estrutura, acreditando que o estudo e o ensino da língua devem passar pela descoberta das funções que os diferentes elementos assumem nas diversas combinações e das relações que se estabelecem entre esses elementos (Pilássova, 2005, p.90).

Aproveitando os aspetos positivos desta escola estruturalista, Chomsky promove um novo modelo, o generativismo, que defende que o ensino da língua deve passar por exercícios de transformação, assentes em regras fixas. No entanto, também este modelo apresenta limitações, uma vez que os exercícios se afastam da realidade.

Chegada a década de 70, Genouvrier & Peytard, acreditando na validade da gramática estrutural, sugerem, a renovação do ensino da língua portuguesa, defendendo a necessidade de se construírem exercícios cuja prática levem a criança a utilizar mecanismos gramaticais básicos que ela ignora ou domina pouco. Para estes autores este seria o caminho que levaria as crianças a aperfeiçoarem a sua competência linguística mas com uma pequena alteração: para além deste ensino inconsciente da gramática, o professor deveria também ensinar a “gramática consciente” ou reflexiva (Goularte, 2012, p. 4).

Em contexto educativo, o termo “gramática” tem um significado mais alargado, visto que tanto significa o conhecimento intuitivo da língua como o conhecimento das



regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema. Desta forma, de acordo com Duarte (2008, p.17), usamos o termo “conhecimento explícito da língua” quando referimos o “sistema reflexivo e sistemático do sistema intuitivo dos falantes”. Segundo a mesma autora, existe “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, é a chamada consciência linguística” (Duarte, 2008, p.18).

Ensinar gramática no 1º ciclo implica proporcionar às crianças atividades que lhes permitam desenvolver a consciência linguística, de forma que, ao longo do seu percurso escolar, elas possam evoluir para o estágio de conhecimento explícito da língua. É certo que, em algumas dessas atividades o uso de termos gramaticais é indispensável, tal como em qualquer área do saber, no entanto, muitas outras existem em que não é necessário recorrer ao uso da metalinguagem gramatical (Duarte, 2008, p.18).

## **2.2. Consciência linguística**

De acordo com Ançã e Alegre (2003, p.31), a consciência linguística constitui um fenómeno alargado, característico dos falantes e aprendentes de uma língua, que consiste na capacidade que estes têm de refletir e verbalizar a reflexão sobre a língua.

Ao longo do crescimento e desenvolvimento da criança, a consciência linguística vai-se manifestando em diferentes graus. Para além da faixa etária e/ou do grau de formação do falante deve ainda ter-se em atenção o facto de a consciência linguística ser exercida de forma diferente na língua materna ou na língua estrangeira (Ançã & Alegre, 2003, p. 31).

O conceito de consciência linguística surgiu no decorrer do movimento *language awareness* (LA), nos anos 80, no Reino Unido. O objetivo deste movimento era combater a iliteracia e os maus resultados dos alunos das escolas primárias e secundárias em línguas (Ançã & Alegre, 2003, p.32).

Hawkins, figura-chave deste movimento, acreditava na resolução deste problema através do desenvolvimento da LA, argumentando que “ for the implementation of LA by means of programs of study about language, beginning in primary school and continuing into secondary school to bridge the gap between the mother tongue (MT) and foreign languages (FLs).” (in James & Garrett, 1991, p.3)

O *National Council for Language Education* (NCLE), grupo de trabalho que abraçou este movimento no Reino Unido, defende que “Language Awareness is a person’s sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life” (Donmall, 1985, citado por James & Garrett, 1991, p.4). Em contexto educativo, a abordagem da LA “involves both making explicit and conscious the knowledge and skills pupils have themselves built up in the course of their experience of language, and developing powers of observation and purposeful analysis in their immediate environment and more widely in the world” (Donmall, 1985, citado por Ançã, 2003, p.32).

James & Garrett (1991, p. 4) vão mais longe e partindo dos trabalhos de Hawkins e com base nos estudos realizados por Donmall, para o NCLE, referem três parâmetros fundamentais para a caracterização da LA, sendo eles: o domínio cognitivo, o domínio afetivo e o domínio social. O **domínio cognitivo** está relacionado com o conhecimento que os aprendentes têm da língua, sendo que a LA assume o papel de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua. O **domínio afetivo** diz respeito às atitudes dos aprendentes perante a língua. Já o **domínio social** é alusivo ao uso das línguas em sociedade e tendo em conta, por exemplo, as minorias étnicas, a LA funciona como instrumento de “harmonização social”.

Mais tarde, estes mesmos autores completam estes campos considerando alguns domínios da LA. 1 - O **domínio afetivo** que tem em conta a sensibilidade à língua, a curiosidade e onde “that learning is done with the heart as well as the head”(Crystal, 1988, citado por James & Garrett, 1991, p. 13); 2 – o **domínio social** que é utilizado “to foster better relations between all ethnic groups by arousing pupils awareness of the origins and characteristics of their own language and dialect and their place in the wider map of languages and dialects used in the world beyond” (Donmall, 1985, ibidem, p.13); 3 – o **domínio do poder** que se relaciona com dois aspetos diferentes: a manipulação do discurso e o controlo que o indivíduo pode exercer sobre a língua e a sua aprendizagem (Ançã & Alegre, 2003, p.32); 4 – o **domínio cognitivo** onde é necessária uma reflexão sobre a língua que vá além do simples conhecimento da língua; e 5 – o **domínio de execução** onde “the issue is whether knowing about language improves one’s performance or command of the language”, isto é, questiona-se a influência que a consciência linguística tem na utilização prática da língua (Donmall, 1985, ibidem, 1991, p.17).

Ainda no que diz respeito ao domínio cognitivo, Ançã e Alegre (2003, p. 33) acrescentam que na língua materna (LM) a LA pode assumir o papel de transformação do conhecimento implícito em conhecimento explícito. Já relativamente à língua estrangeira (LE), a LA é orientada pelo próprio aprendente “to gain linguistic awareness of the contrasts and similarities holding between the structures of the MT and the FL” (James & Garrett, 1991, citados por Ançã & Alegre, 2003, p. 33).

Até ao final dos anos 80, a escola francófona europeia, baseada nestas noções e nestes autores usava a expressão “competência metalinguística”, conservada depois por Gombert, acrescentando à dimensão linguística uma dimensão cognitiva. De acordo com Demont & Gombert (1995), a capacidade de reflexão metalinguística é definida como “la capacité du sujet à réfléchir intentionnellement et consciemment sur le langage pris comme objet”. Na década de 90 surge ainda o termo *éveil aux langues* que, de acordo com Candelier,

induit chez l’élève des effets favorables dans deux dimensions: le développement de représentations et attitudes positives : (1) d’ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; (2) de motivation pour l’apprentissage des langues (=développement des attitudes) ; le développement d’aptitudes d’ordre métalinguistique / métacommunicatif (capacités d’observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l’accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l’école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes). (1999, p. 237)

Após uma aprofundada explanação sobre a temática, Alegre conclui que

por consciencialização linguística entendemos a capacidade que o aprendente tem de refletir sobre a língua, materna ou estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento. Nesta medida caracterizamo-la como um processo – a capacidade de refletir – e simultaneamente como um resultado desse processo – a capacidade de recorrer ao conhecimento linguístico. (Alegre, 2000, citada por Ançã & Alegre, 2003, p.34)

### **2.3. Desenvolvimento da consciência morfológica – Flexão nominal em número**

Tal como referido no capítulo anterior, para que exista uma consciência linguística, isto é, para que o indivíduo reflita sobre a língua, sobre a sua utilização é necessário ter em conta o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento. Sendo assim, importa agora focar o nosso texto sobre esse mesmo conhecimento linguístico, mais especificamente, no domínio da morfologia, que descreve e analisa a estrutura interna das palavras e os processos de variação e de formação de palavras. A consciência morfológica, parte integrante da consciência linguística, desempenha um papel

fundamental, visto que, “os processos morfológicos flexionais e de formação de palavras têm como efeito tornar mais transparentes as (formas de) palavras que lemos, por permitirem reconhecer nelas unidades menores com significado gramatical ou lexical.” (Duarte, 2008, p.29)

De uma forma mais específica, a origem do conceito de morfologia resultou da justaposição dos radicais gregos *morphê* (forma) e *logos* (estudo), exprimindo, deste modo, o “estudo da forma”. Assim, na área da morfologia podemos destacar os estudos acerca da estrutura interna dos vocábulos e da classificação de palavras. Mais tarde, tendo em conta os avanços dos estudos linguísticos, surge ainda o termo morfossintaxe que resulta do cruzamento entre a morfologia com a sintaxe. No entanto, nem todos os autores se manifestaram de acordo com esta comunhão. Para Saussure (in Ribeiro, 2009, p.63), “a morfologia não tem um objeto real e autónomo”, o que significa que, neste caso, é contestável que exista autonomia da morfologia em relação à sintaxe. Contudo, outros autores, como Câmara Júnior (ibidem), defendem que é possível “fazer uma descrição morfológica de uma forma linguística sem se recorrer ao aspeto sintático” ou, tal como refere Gleason Jr. (ibidem) é viável distinguir os dois termos definindo a morfologia como sendo “a gramática interna das palavras” e a sintaxe como sendo a “a gramática externa e das sequências das palavras”. Santos (ibidem) apresenta ainda uma opinião diferente no que diz respeito à organização destes conceitos, uma vez que defende que a morfologia e a sintaxe constituem, lado a lado, uma parte da gramática, bem como a fonologia e a semântica (ibidem).

No que diz respeito ao campo da morfologia, devemos ainda destacar dois grandes setores, o da morfologia derivacional ou lexical e o da morfologia flexional. De acordo com o gramático Varrão (ibidem), a distinção destes conceitos deve-se aos processos *derivatio voluntaria* que dá origem a novas palavras e tem como mecanismo básico a derivação e *derivatio naturalis* que permite indicar as modalidades específicas das palavras, ou seja, tem como mecanismo básico a flexão que permite indicar as categorias gramaticais (ibidem).

De acordo com a *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS), a flexão nominal manifesta-se através de processos morfológicos como a afixação embora em alguns casos, como na formação dos tempos compostos dos verbos, a flexão não envolva esses processos de afixação. No que diz respeito à flexão nominal e ainda segundo a TLEBS, é importante referir que em português os nomes podem-se flexionar em número, em género e em grau.

Segundo Mateus, Brito, Duarte e Faria (2003), a flexão em género e número não depende de propriedades sintáticas manifestando-se através de morfemas que se integram na palavra. Desta forma, o falante assimila as regras estabelecidas para a morfologia sem qualquer hipótese de as alterarem. Regras essas que “são na sua maioria regras fonológicas que actuaram diacronicamente na formação e evolução da língua e que, ao atingirem todos ou uma parte determinável dos membros de uma classe, passam a caracterizá-los morfologicamente”. Assim sendo, a flexão nominal em número será explicada através de regras fonológicas que, ao serem executadas ao longo da história da língua portuguesa, permitiram a manifestação da diversidade de morfemas característicos destas categorias gramaticais. (Mateus et al, 1994, p.365)

A consequente revisão do TLEBS deu origem ao *Dicionário Terminológico* (DT) que nos permite acrescentar que sendo o número uma categoria morfossintática do nome pode assumir dois valores: singular e plural.

De acordo com a *Gramática da Língua Portuguesa*, “os nomes são obrigatoriamente integrados na categoria gramatical de número e distribuídos por duas classes – singular e plural –, tendo o singular como referente uma unidade (ou um conjunto de unidades que formam um todo) e o plural mais do que uma unidade.” (Mateus et al, 1994, p.365) Importa ainda acrescentar que “para o estudo do número, é necessário distinguir a oposição conceptual e semântica “único/ múltiplo” da oposição gramatical “singular/plural” (Müller, 1995, citado por Ançã, 1998, p.30)

No português podemos verificar que a variação de número pode corresponder a uma distinção na quantidade de entidades. No entanto, algumas palavras são inerentemente plurais, não correspondendo o singular à variação de quantidade referida anteriormente (ex: óculos e óculo).

Quando mencionamos que um substantivo se encontra no singular, significa que nos referimos a um ser único (ex: aluno, cão, caneca) ou a um conjunto de seres que podem ser considerados como um todo designado por substantivo coletivo (ex: povo, tropa).

Se nos referimos ao substantivo no plural isto significa que estamos perante mais do que um ser ou objeto (ex: alunos, cães, canecas) ou mais que um conjunto desses seres ou objetos (ex: povos, tropas) .

Concentremo-nos agora na formação do plural. Segundo Cintra e Cunha (2005, p.181), para formarmos o plural basta, regra geral, acrescentar um -s ao singular (ex: caneca e canecas). Nesta regra consideramos também os substantivos terminados em

vogal nasal. No entanto, neste caso, como não podemos escrever *-ms* mudamos o *-m* para o *-n*. (atum - atuns ou som - sons)

Segundo os mesmos autores, existem ainda algumas regras especiais. No que diz respeito aos substantivos terminados em *-ão* o plural pode ser formado de três maneiras diferentes, dado que, para esta única terminação de singular, existem três terminações de plural distintas: *-ãos*, *-ães* e *-ões*. Na maioria das vezes, a terminação *-ão* passa a *-ões* (ex: balão - balões ou coração - corações). Neste grupo acrescentamos todos os aumentativos (ex: sabichão – sabichões). Num segundo caso, um reduzido número de nomes muda a terminação *-ão* para *-ães* (pão - pães). Num terceiro caso, um número pequeno de oxítonos e todos os paroxítonos acrescentam simplesmente um *-s* à forma singular (ex: irmão - irmãos). A explicação para esta diferença está relacionada com a origem latina das palavras. Em geral os substantivos com terminação *-ão* derivam de étimos latinos terminados em *-anu(m)* que no plural passariam para *-anos*. Com a evolução que a língua sofreu, o *-n-* intervocálico acabou por cair, surgindo a nasalização marcada pelo til. Este fenómeno aconteceu com a maioria das palavras cuja terminação era um ditongo nasal. No caso do singular, as terminações fixaram-se em *-ão*, no entanto, no caso do plural mantiveram formas mais próximas da sua origem. Por exemplo, a palavra *pão* tem origem na palavra *pane(m)* sendo o seu plural *pães*.

Para alguns substantivos que terminam em *-ão*, não estão fixadas formas de realizar o seu plural, no entanto, na linguagem corrente, é mais comum finalizá-los com *-ões* (ex: anão - anões).

Na formação do plural refletem-se ainda algumas alterações, por exemplo no timbre da vogal tónica. Em alguns casos, quando a vogal tónica dos substantivos é *o* fechado, ao formar-se o plural, a vogal tónica abre-se (ex: destroço - destroços). Noutros casos o timbre da vogal tónica mantem-se (ex: piolho - piolhos).

No caso dos substantivos terminados em consoantes, por exemplo *-r*, *-z* e *-n*, o plural é formado acrescentando *-es* ao singular (ex: rapaz - rapazes). Para os substantivos terminados em *-s* o plural é formado de igual forma (ex: português - portugueses). Relativamente aos substantivos finalizados em *-al*, *-el*, *-ol* e *-ul* o seu plural é formado substituindo o *-l* por *-is* (ex: animal - animais). No caso da terminação ser *-il*, o plural forma-se finalizando com *-is* ou *-eis* (ex: animal - animais ou fóssil - fósseis). No caso dos diminutivos formados com os sufixos *-zinho* ou *-zito*, tanto o substantivo primitivo como o sufixo passam para o plural (ex: balãozinho - balõezinhos) (Cunha & Cintra, 2005, p.183).

Existem ainda substantivos de um só número que só se empregam no plural, especialmente se se trata de nomes de metais ou nomes abstratos (ex: férias, ferro). De forma mais complexa, existem também os substantivos compostos, cujo plural se forma de diferentes formas. Se o substantivo composto é constituído por palavras ligadas sem hífen, então o plural forma-se da mesma forma que o substantivo simples, acrescentando um -s (ex: malmequeres). Se os termos componentes do substantivo se ligarem por hífen, em alguns casos alteram-se os dois termos, noutros casos altera-se apenas ou o primeiro ou o segundo termo (ex: obras-primas, guarda-chuvas e pães de ló) (Cunha & Cintra, 2005, p. 188).

Todas as línguas são regidas por regras de funcionamento distintas. Assim sendo, importa perceber que a natureza das regras varia conforme as línguas e que a formação do plural em outras línguas poderá ser diferente do que ocorre em português.

### **2.3.1. Flexão nominal em número na língua cabo-verdiana**

Tendo em conta o relatório de 2012 apresentado pelo SEF, cerca de 10,3% dos estrangeiros residentes em Portugal são oriundos de Cabo Verde. Apesar do cabo-verdiano ser um crioulo de base lexical do português, existem vários aspetos linguísticos que distinguem estas duas línguas.

De acordo com o DT (2011), o crioulo é uma:

língua natural de formação rápida, que nasce de uma situação de contacto linguístico e se forma pela adopção de um pidgin como língua materna, processo necessariamente acompanhado da expansão e complexificação do pidgin. Os crioulos nascem da necessidade de expressão e comunicação plena entre sujeitos falantes inseridos em comunidades multilingues relativamente estáveis.

Ao longo da expansão territorial os falantes portugueses e os falantes de línguas não europeias sentiram a necessidade de comunicarem entre si originando os crioulos de base lexical portuguesa. Estes crioulos, segundo o mesmo documento (DT), classificam-se segundo critérios político-geográficos: Crioulos Africanos da Alta Guiné (de Cabo Verde, da Guiné-Bissau e de Casamansa), Crioulos Africanos do Golfo da Guiné (de S. Tomé, Príncipe e Ano Bom), Crioulos Indo-Portugueses da Índia e Indo-Portugueses do Sri-Lanka, Crioulos Malaio-Portugueses, Crioulos Sino-Portugueses. Na América, o Papiamento de Curaçau, Aruba e Bonaire tem base portuguesa e castelhana e o Saramacano do Suriname, de base inglesa, tem também influência do léxico português.

No crioulo de Cabo Verde as flexões nominais são reduzidas, no entanto a marca de número raramente é uma terminação. Segundo Veiga (2002, p.58), “a marca do plural é, na maior parte das vezes, um quantitativo, podendo este ser um adjetivo de quantidade, um numeral ou um coletivo” (ex: *txeu kabra* – muitas cabras; *un monti di libru* – muitos livros; *un katréfa di* – um mar de). No caso de o plural não poder ser referido utilizando um quantitativo, então aí usam-se as terminações, que podem ser: -s e -is (em Santiago (St)) ou -es (em São Vicente (Sv)). Quanto às palavras que terminam em -al, -el, -il, -ol no singular têm como finalização do plural -ais, -eis, -is, -ois (ex: *lensóis di algudon* (em St.) ou *lensóis de algedão* (em Sv)).



## **Capítulo III**

### **Portefólios**



### 3.1. Tipos de Portefólio

No decorrer do capítulo anterior, realizámos uma procura de referentes teóricos para o ensino/aprendizagem de conteúdos gramaticais sobre a flexão nominal em número, com recurso à SDL, uma vez que esta permite desenvolver nas crianças atitudes de respeito e abertura face ao Outro, à sua língua e à sua cultura. Em termos de ensino/aprendizagem, especialmente nos primeiros anos, importa que as crianças pratiquem a leitura e a escrita, façam registos e aprendam a organizá-los e compilá-los. Desta forma, o portefólio pode revelar-se um instrumento essencial, uma vez que permite, também, que o aluno revise os seus trabalhos e autoavalie as suas aprendizagens e progressos.

Após a progressiva valorização da participação do aluno na sua avaliação, o professor deixa de ser o único responsável pela mesma. Desta forma, tornou-se fundamental encontrar meios que permitam realizar esta avaliação de forma partilhada. Por isso mesmo, o portefólio tem-se mostrado um instrumento fundamental em contextos pedagógicos.

De acordo com Scallon (2003),

os portefólios são instrumentos de aprendizagem e de avaliação que se fundamentam nesta capacidade em conseguir que o aluno se envolva na sua avaliação (auto-avaliação), refletindo sobre a sua aprendizagem (metacognição) com vista a emprender acções para a melhorar (auto-regulação) (p.23, citado por Rego, 2012, p.27).

Desta forma, para além do papel ativo que o aluno tem na avaliação, também o professor usufrui de um instrumento útil que o ajuda na perceção da evolução do aluno.

Embora usando os mesmos princípios, o professor não deve criar portefólios iguais para os seus alunos. Todos sabemos que não existem crianças iguais, logo os seus trabalhos nunca poderão ser os mesmos. Daqui podemos já destacar uma característica essencial dos portefólios, a sua diversidade.

Segundo Shores e Grace (2001, p.57), existem, na área da educação, três tipos de portefólios, são eles: o portefólio particular, o portefólio de aprendizagem e o portefólio demonstrativo. O portefólio particular é aquele onde é possível fazer o armazenamento dos registos escritos a respeito das crianças, como o histórico médico, contactos dos pais, entrevistas aos pais ou relatos de acontecimentos. Salienta-se que estes registos não

estarão presentes nos portefólios de aprendizagem das crianças. No entanto, também fornecem dados importantes relativos à evolução da criança, pelo qual não merecem ser desvalorizados. Estes portefólios têm ainda um aspeto a destacar, a sua privacidade. Desta forma, apenas o professor deverá ter acesso a eles.

O portefólio de aprendizagem é usado com maior frequência quer pelo professor, quer pela criança. Nele são guardadas anotações, projetos, esboços, trabalhos realizados pelos portadores e ainda o seu diário de aprendizagem. Sendo este portefólio do aluno, a sua organização deve ser deixada ao seu critério, bem como o seu acesso deve ser tido em especial consideração.

O portefólio demonstrativo funciona como armazenador dos avanços/retrocessos da criança. O professor poderá escolher algumas amostras que irá anexar no portefólio, no entanto, também as crianças e os pais poderão fazê-lo. Privilegiam-se, neste caso, as fotografias, os relatos narrativos e as gravações. A intemporalidade deste portefólio permite à criança não só reviver projetos anteriores mas também descobrir novas ideias para projetos futuros.

Como podemos verificar, o portefólio é um instrumento muito rico e útil não só na avaliação da criança mas também na consciência que cada uma toma da evolução do seu trabalho. O envolvimento da família tornará o portefólio, sem dúvida, mais enriquecedor e completo, pelo que a sua participação é um incentivo à inserção na vida escolar dos filhos.

### **3.2. Portefólio Europeu de Línguas**

O *Portefólio Europeu de Línguas* (PEL) foi um instrumento concebido pelo Conselho da Europa, em 2001, de forma a encorajar e fazer reconhecer a aprendizagem de línguas e as múltiplas experiências interculturais dos seus utilizadores. Com este instrumento, pretende-se apoiar os aprendentes no controlo das suas aprendizagens e ainda no registo das aquisições linguísticas e experiências interculturais relevantes. O Conselho da Europa destaca ainda como objetivos do portefólio: o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais e o incentivo para a aprendizagem de várias línguas, facilitando a mobilidade e promovendo a cidadania europeia, de forma a valorizar a diversidade linguística.

Para além de ser propriedade do aprendente, o PEL reflete, também, as suas experiências de aprendizagem, as suas vivências interculturais que vão sendo construídas ao longo da vida, apoiando-o na aprendizagem de línguas. Tem uma função de informação e uma função pedagógica, ao longo da aprendizagem, ajudando a avaliar as competências linguísticas do aprendente.

Segundo Fischer (2002, p.23), o PEL tem três funções principais: a função documental, a função pedagógica e a função política.

No que diz respeito à função documental, a autora refere que o portefólio de línguas não pretende substituir a função dos diplomas ou certificados obtidos pelo portador através de exames formais, mas antes funciona como um complemento a esses mesmos diplomas uma vez que fornece informação adicional. Esta função vai ao encontro dos objetivos do Conselho da Europa no que se refere à aprendizagem de línguas e ao incremento da mobilidade, tornando todo o processo de reconhecimento de qualificações mais claro. A função documental é vista como a mais importante pelo adulto, uma vez que permite um reconhecimento a nível internacional.

Para um aluno no início da escolaridade obrigatória, a função pedagógica é de maior interesse, uma vez que o portefólio é usado para tornar o processo de aprendizagem muito mais transparente, ajudando o seu utilizador a refletir e a tomar consciência das suas aprendizagens. Tal como na função anterior, também esta vai ao encontro dos interesses e objetivos definidos pelo Conselho da Europa pois desenvolve a autonomia e aprendizagem dos utilizadores ao longo da vida.

A função política do portefólio de línguas relaciona-se, mais uma vez, com os objetivos eleitos pelo Conselho da Europa, tal como garantir a preservação da diversidade linguística e cultural (DLC) na Europa e a promoção da tolerância linguística e cultural, do plurilinguismo e da educação para uma cidadania democrática.

Relativamente à estrutura, o portefólio de línguas é composto por três partes: o passaporte de línguas, a biografia de línguas e o *dossier*.

No passaporte de línguas o utilizador pode registar os dados pessoais relativos aos conhecimentos de línguas, nomeadamente: os níveis de competência atingidos, os certificados e diplomas obtidos e ainda as experiências importantes que o aprendente tenha vivido através do contacto com culturas diferentes.

O passaporte de línguas deverá servir como um complemento benéfico para o seu utilizador. Quando mudar de escola, por exemplo, poderá mostrar ao professor o seu nível

de conhecimentos relativamente às línguas, ou ainda, quando ingressar no mercado de trabalho, merecendo destaque ao ser acrescentado ao currículo.

De acordo com as suas características, é importante que o passaporte de línguas vá sendo atualizado regularmente, conforme as novas aprendizagens linguísticas e experiências interculturais do seu portador.

De acordo com Fischer (2002, p. 22), a biografia linguística é utilizada para orientar o aprendente na definição de metas de aprendizagem, rever e registar progressos e experiências especialmente importantes e fazer uma autoavaliação regular.

Uma boa aprendizagem passa sempre por uma fase de reflexão e a biografia de línguas serve, neste portefólio, para que o seu utilizador possa refletir acerca das experiências de aprendizagem e da utilização das línguas que já conhece. Para tal, deverá questionar-se sobre a forma como aprende melhor, do que gostaria de aprender relativamente às outras línguas, sobre as experiências interculturais que já viveu e ainda relatos acerca do que já sabe fazer nas diversas línguas.

No que diz respeito ao *dossier* podem nele ser incluídos todos os trabalhos que foram realizados noutras línguas e ainda alguns recursos como fotografias marcantes, relatos de experiências, histórias, gravações. Poderá ser interessante, algum tempo após a criação desta seleção, refletir sobre a escolha dos recursos, qual a importância que tiveram e o porquê de terem sido escolhidos.

Fischer (2002, p.23) acrescenta ainda que no *dossier* são arquivados os documentos oficiais comprovativos de provas prestadas e/ou cursos feitos, anteriormente referenciados no passaporte.

### **3.3. Importância da utilização do portefólio no 1º CEB**

Dada a evolução permanente a que temos assistido a nível da educação, torna-se cada vez mais urgente conceber estratégias de formação para aprender melhor e ensinar melhor. Para tal, não podemos deixar de parte a importância do envolvimento do aprendente em todo o processo, visto que, segundo Sá-Chaves (2000), “ninguém forma ninguém se o alguém em formação, ele próprio, não se implicar activamente no processo” (citada por Silva, 2006, p.48). Sendo o portefólio de aprendizagem aquele em que existe uma maior interação entre professor e aluno, devemos pensá-lo como um recurso de gestão curricular a ser implementado na escola. Desta forma, para além do professor ter

um instrumento de avaliação e uma percepção da evolução da aprendizagem do aluno, também o próprio aluno tem uma participação ativa na sua avaliação.

Neste sentido, torna-se relevante para este estudo destacar alguns projetos onde o portefólio revelou ser fundamental como instrumento de reflexão, formação e avaliação de alunos do 1º CEB.

Em 2010, Evaristo apresenta o seu estudo relativamente à utilização do e-portefólio no ensino de Inglês nos primeiros anos de escolaridade. A autora considera que é necessário encorajar as crianças a refletirem sobre as suas aprendizagens sendo o portefólio o instrumento que melhor se adequa a tal propósito. Para além disso, defende ainda que o portefólio não deve ser visto como um *dossier* onde são armazenados trabalhos, mas sim como um conjunto de materiais que exijam do utilizador uma reflexão e que foram escolhidos segundo critérios acordados entre o professor e o aluno (p. 48). Tendo este estudo como objetivo sensibilizar para a diversidade linguística dando uso às novas tecnologias, foram usados como instrumentos de recolha de dados: o e-portefólio – contruído pelos alunos numa plataforma digital e constituído por sete partes: *Home, Blog, Photos, Video, Music, Calendar e Links*; fichas de trabalho realizadas ao longo do projeto; um questionário com perguntas abertas e fechadas; e ainda uma entrevista à professora da turma (p. 164). Concluído este estudo, a investigadora reconhece que o mesmo “apresenta contributos ao nível da concepção de boas práticas, que envolvam o e-Portefólio, sobretudo no desenvolvimento das competências em TIC.” (p. 166)

Um outro estudo que revela a importância da utilização do portefólio foi o de Rego (2012), que adaptou três tipos de portefólios para poder utilizá-los com alunos do 1º CEB, nomeadamente: o *Junior European Language Portefólio* (2006), *Mon premier Portfolio européen des langues* (2010) e o *European Language Portfolio* (2011). De acordo com este projeto, Rego (2012) assume que,

Através de todo o trabalho desenvolvido com a Biografia Linguística, com o Dossier e com o Passaporte de Línguas, foi-nos possível despertar o interesse do público-alvo para a grande diversidade de línguas e culturas do mundo, levando-os a relacionar-se com as línguas que já contactaram e com as que gostariam de contactar. Foi possível também trabalhar com os alunos as suas representações sobre as línguas, esclarecendo que não existe uma só língua por cada país do mundo e que as fronteiras geográficas não são coincidentes com as fronteiras linguísticas (p.72).

Tendo em conta esta afirmação, podemos concluir que o portefólio é, na verdade, um instrumento fulcral na SDLC visto permitir aos alunos progredirem a nível reflexivo no que diz respeito ao conhecimento das outras línguas, uma vez que compreendem a

existência de vários níveis de competências. No estudo de Rego, note-se ainda que este instrumento possibilita não só uma evolução na representação que os alunos tinham da LM como lhes despertou o interesse pelo conhecimento de novas línguas e culturas do mundo. Em suma, a implementação deste projeto tornou possível que todos os seus participantes desenvolvessem uma atitude positiva perante si, perante as línguas e perante o Outro.

### **3.4 Síntese**

Em 1974, Portugal viu nascer, após a intensa revolução dos cravos, a democracia que possibilitou a descolonização em África e a independência de cinco países africanos. Com isto e juntando a sua entrada, em 1986, para a União Europeia, Portugal abre as portas para receber um elevado número de imigrantes que vieram contribuir para uma maior diversidade sociocultural e linguística. Com os imigrantes a chegar em massa ao nosso país, as escolas são de imediato desafiadas a integrar as crianças não nativas, implicando uma reorganização curricular na qual a SDLC pode ter um papel significativo. A nível europeu, no início do novo século, foram tomadas medidas como a criação do Ano Europeu de Línguas e o lançamento do QERC, em 2001, e ainda a projeção do PEL. Desta forma, tal como a Europa o país caminha na direção de uma educação intercultural, na tentativa de valorização das diferentes línguas e culturas e diferenciando o ensino daquela que será o meio de comunicação entre nativos e não-nativos, a Língua Portuguesa. Neste sentido torna-se necessário deixar clara a diferença existente entre aquisição e aprendizagem da língua. Quando falamos de aquisição referimo-nos à capacidade de utilização de uma língua que resultou de um processo inconsciente e não planeado. No que diz respeito à aprendizagem da língua, esta é feita de forma consciente e planeada e, na maioria das vezes, de forma institucionalizada.

Efetivamente é no decorrer do processo de aprendizagem da língua que o aprendente toma consciência do conhecimento das regras que o levam a refletir sobre a gramática. A gramática foi sofrendo alterações ao longo do tempo que permitiram a sua evolução, contudo nunca proporcionaram a solução para os problemas de ensino da mesma. Neste sentido, torna-se fundamental reconhecer a importância que gramática detém para que o aprendente da língua tome consciência da mesma. A consciência linguística, ou LA, como foi intitulada nos anos 80, resume-se como sendo a capacidade



que o aprendente tem de refletir sobre a língua e de a utilizar tendo em conta as suas regras de funcionamento.

Para a realização do nosso estudo optámos por nos focarmos no domínio do ensino da morfologia, especificamente, da flexão nominal em número, que pode assumir dois valores: o singular e o plural. Apesar da flexão nominal em número ser uma característica de diversas línguas, a quantidade de regras referentes à sua formação também difere de acordo com a língua. Acontece, por exemplo, no Crioulo de Cabo-Verde que as flexões nominais são reduzidas, sendo que o plural é formado, maioritariamente, por um quantitativo e não por uma terminação como acontece na LP.

Para tornar viável o nosso projeto é importante termos acesso a dados que devem ser objetivos, claros e verdadeiros. Desta forma, podemos ver o portefólio como um instrumento que nos permite recolher dados fiáveis e autênticos. Importa agora perscrutar um pouco mais sobre portefólios e assim compreender que existem três tipos: o portefólio particular, o portefólio de aprendizagem e ainda o portefólio demonstrativo. Devemos ainda ter consciência de que o portefólio não é um instrumento que apenas tem utilidade para o professor, pois é o seu utilizador quem mais consegue tirar partido dele, tomando consciência da sua evolução como aprendente. De entre os diversos portefólios destacamos o PEL que foi concebido para encorajar e fazer reconhecer a aprendizagem das línguas e as múltiplas experiências interculturais. Este portefólio tem três funções principais, são elas a função documental, a função pedagógica e a função política. No que diz respeito à estrutura, o portefólio divide-se em três partes: o passaporte de línguas, a biografia de línguas e o dossier. Ao longo dos tempos, os portefólios reflexivos vieram a demonstrar-se fundamentais na aprendizagem dos seus utilizadores. Vários foram os projetos que usaram o portefólio como instrumento de reflexão, formação e avaliação bastando apenas adaptá-los ao público-alvo em questão. Assim sendo, pode concluir-se que o portefólio é um instrumento fundamental em várias áreas, nomeadamente na SDLC.



## **Capítulo IV**

# **Orientações metodológicas do estudo**



#### **4.1. Metodologia de investigação**

Tendo apresentado nos capítulos anteriores a fundamentação teórica relativa ao projeto que levámos a cabo, passamos agora a expor e fundamentar a metodologia de recolha e análise de dados.

Importa lembrar que através do presente estudo tínhamos a intenção de desenvolver conhecimentos relativos à didática da gramática, nomeadamente da flexão nominal em número, tendo em conta uma abordagem SDLC. Significa isto que, com esta investigação, desejávamos compreender de que forma as atividades de sensibilização à diversidade e linguística e cultural podem contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística associada à aprendizagem de conteúdos gramaticais.

A escolha de uma metodologia de investigação qualitativa deveu-se às características que a mesma apresenta e que vão ao encontro da natureza do nosso estudo. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), a expressão investigação qualitativa é um

termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (p.16)

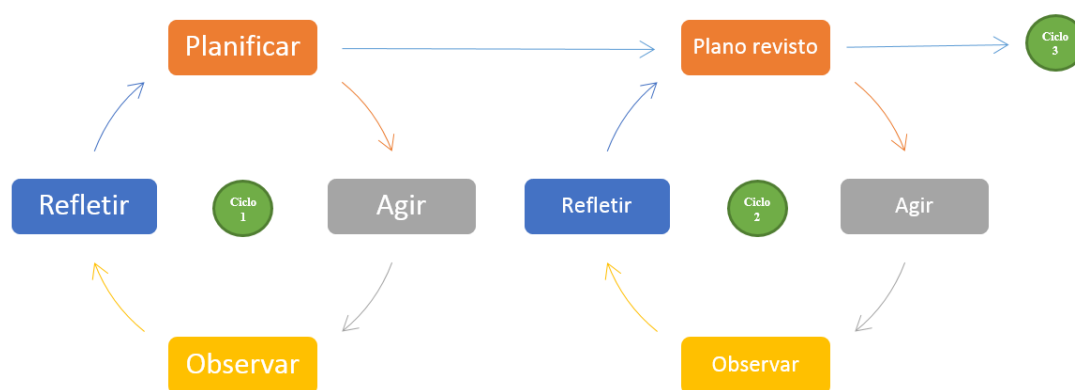
Segundo estes autores, para que uma investigação se assuma como sendo do tipo qualitativo é importante que contemple cinco características: 1) “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” – o que significa que o investigador necessita de passar muito tempo no contexto, percebendo que as ações não acontecem descontextualizadas, isto é, têm um tempo, uma história, um lugar; 2) “A investigação qualitativa é descritiva” – significa isto que os dados recolhidos são traduzidos por palavras e imagens e não por números; 3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” – aspeto este, bem visível ao nível das investigações educacionais; 4) “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” – quer isto dizer que, no início da investigação tudo está em aberto, sendo que, os dados recolhidos apenas vão ganhando forma com a evolução da mesma; 5) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” – neste caso,

existe uma permanente comunicação entre o investigador e os sujeitos de investigação de modo a perceber como são interpretados os significados (Bogdan & Biklen, 1994, pp.47,50).

Neste sentido podemos concluir que a nossa investigação é do tipo qualitativo, uma vez que: 1) como investigadoras, estamos inseridas num ambiente natural, sendo ele a sala de aula onde decorrem a nossa ação pedagógico-didática; 2) a recolha de dados é descritiva; para tal servimo-nos da observação, das notas de campo, das gravações audiovisuais, das fichas individuais e ainda dos portefólios, permitindo apresentar os dados de forma escrita ou em imagens; 3) não nos interessa apenas o estágio final a que chegaram os participantes mas sim o processo pelo qual passaram para o atingir; 4) a forma como analisamos os dados é indutiva, visto que, apenas com a evolução da investigação conseguimos dar forma à mesma. Por outras palavras, não nos interessa comprovar hipóteses mas sim ir elaborando teorias conforme vamos descrevendo e analisando os dados; 5) ao longo do nosso estudo, tentámos sempre perceber o que significava o mesmo para os alunos, os sujeitos de investigação.

Por outro lado, tal como acima referimos, tendo em consideração que com este estudo pretendemos desenvolver e aprofundar o conhecimento na área do ensino da gramática, especificamente, da flexão nominal em género e número, reconhecemos que a presente investigação apresenta características da investigação-ação.

O processo de investigação-ação, tal como o próprio nome indica, é uma metodologia que tem um duplo objetivo: o da ação, de forma a obter uma mudança numa comunidade e o da investigação no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador do fenómeno em estudo. Desta forma, usando esta metodologia, estamos a caminhar para a melhoria de uma prática. De acordo com estas palavras, podemos



**Figura 1** - Espiral de ciclos da investigação-ação (Coutinho et al., 2009, p.366)

também descrever a investigação-ação como um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão (Coutinho, 2011, p. 313).

De acordo com a figura 1, a investigação-ação para além de ser um processo cíclico que implica planificar, agir, observar e refletir, é também um processo contínuo que não se limita a um só período. Desta forma, depois de refletirmos acerca da nossa ação importa revisarmos o nosso plano de modo a planificarmos e a agirmos de uma forma melhorada criando um novo ciclo.

Concordamos que a metodologia de investigação-ação se enquadra na nossa investigação porque, apesar de ao longo deste projeto desempenharmos o papel de investigadoras, não nos podemos esquecer que, para além do mesmo, existe ainda uma prática e que nela desempenhamos também o papel de docentes. De certa forma, a simultaneidade destes acontecimentos permite-nos um envolvimento mais ativo e reflexivo para que consigamos, a cada dia, melhorar a nossa prática. Não pretendemos ser, nesta investigação, meras investigadoras que observam de longe os acontecimentos, mas sim investigadoras ativas, que participam, que refletem e que melhoram a sua ação. Para além disso, como docentes, este tipo de investigação permite-nos adquirir uma maior autonomia e envolvimento no processo de ensino que se reflete também na melhoria da nossa prática (Coutinho et al, 2009).

Importa ainda considerar que, segundo Latorre (2003), fazer investigação-ação implica “planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas.” (citado em Coutinho, 2011, p.317)

Para realizarmos o nosso projeto de acordo com a metodologia de investigação-ação selecionámos um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados que nos permitem reunir um conjunto significativo e pouco subjetivo de dados que, na fase seguinte, iremos analisar segundo critérios definidos. Neste momento, após a definição da metodologia de investigação mais adequada ao nosso projeto, passamos a apresentar o contexto de emergência do nosso estudo.

#### 4.1.1. Contexto de emergência de estudo

De acordo com o que expusemos ao longo dos capítulos anteriores, o desenvolvimento da consciência linguística é essencial para o êxito da aprendizagem da gramática da língua, nomeadamente da capacidade de reflexão sobre ela. Não descurando a ideia de interdisciplinaridade presente no espírito dos documentos de orientação e regulação curricular, a aula de Língua Portuguesa deve ser encarada como um espaço privilegiado no que diz respeito não só à concretização de objetivos instrumentais mas também de objetivos atitudinais, tais como o respeito pelo outro, pela sua língua e pela sua cultura.

Segundo uma notícia do jornal *Público*, publicada a 27 de julho de 2013, apenas 7% dos alunos do 4º ano que realizaram a 2ª fase da prova de português obtiveram resultados positivos. Estes dados mostram-nos que é essencial investir em estratégias de ensino/aprendizagem diferentes que permitam uma maior taxa de sucesso escolar. Enquanto docentes do 1º CEB interessa-nos contribuir com o nosso estudo para a construção de conhecimento capaz de tornar o ensino da gramática mais motivador para os aprendentes e mais eficaz na resposta aos objetivos propostos nos documentos de orientação curricular.

A valorização da diversidade linguística deverá estar presente no currículo escolar e é importante perceber o quão enriquecedor pode ser incluir atividades linguísticas com outras línguas na aprendizagem da própria língua. Tal como afirma De Pietro (1991), devem realizar-se atividades gramaticais que confrontem várias línguas “afin de provoquer l’émergence de conflits sociocognitifs entre les élèves, de résistances, et de favoriser la confrontation des points de vue, l’explicitation mutuelle, la mise en place de stratégies de résolution plus efficaces et d’attitudes plus ouvertes.” (p.191)

Por outro lado, as atividades ao nível do conhecimento explícito da língua não se limitam nem se encerram nelas próprias, pelo contrário

o ensino-aprendizagem da gramática não só melhora as competências de leitura e escrita, como ainda promove as capacidades de análise, síntese e de abstracção que, exercitadas igualmente noutras áreas curriculares, concorrem para o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais. (Silva, 2008, p.105)

Assim sendo, ao longo do nosso estudo decidimos aliar ao ensino da gramática à promoção da SDLC, isto é, a aprendizagem de conteúdos específicos do português comparando com outras línguas.



Para a elaboração deste projeto importa ter em consideração que trabalhámos com uma turma de primeiro ano de escolaridade. Devemos encarar este facto como uma vantagem, visto que tivemos em mãos a “semente”, o que significa que, desde início, pudemos trabalhar com este grupo de forma a motivá-lo para a aprendizagem da gramática.

#### **4.1.2. Objetivos de investigação**

Tomando em consideração a importância de promover um ensino onde a SDLC é uma mais-valia para a integração e convivência das crianças nas escolas portuguesas e com o principal objetivo de compreender de que forma é que essa abordagem pode contribuir para a aprendizagem da gramática no 1º CEB, mais especificamente da flexão nominal em número, demos início a um projeto de investigação-ação em parceria com a nossa colega de estágio e com a professora cooperante e respetiva turma. Para dar seguimento a este projeto, tendo em conta o cumprimento do nosso objetivo de investigação, optámos por uma metodologia de investigação do tipo qualitativo, como atrás referido.

Importa ainda salientar que deste grande objetivo decorrem objetivos mais específicos, tais como: conhecer as representações dos alunos, de uma turma do 1º ano de escolaridade, relativamente à classe do nome e à flexão nominal em número; compreender de que forma é que os alunos constroem o conceito de nome (próprio e comum) e de número (singular e plural) em Língua Portuguesa; analisar de que forma é que os alunos são capazes de identificar diferentes padrões de flexão nominal noutras línguas comparativamente à Língua Portuguesa; conhecer as representações dos alunos sobre as diferentes línguas; e, por fim, reconhecer o contributo da SDLC para a aprendizagem de conteúdos gramaticais.

Depois de definidos os nossos objetivos de investigação, apresentamos de seguida o projeto de intervenção didática que implementámos, ao longo de sete sessões, numa turma de primeiro ano, visando dar resposta aos objetivos de investigação que orientaram o nosso estudo.

## **4.2. Apresentação do projeto de intervenção**

### **4.2.1. Inserção curricular da temática**

Tendo como objetivo principal compreender de que forma é que a abordagem SDLC pode contribuir para a aprendizagem da gramática, nomeadamente da flexão nominal em número, desenvolvemos um projeto didático que tinha como objetivos pedagógico-didáticos: consciencializar as crianças para a existência de outras línguas e culturas, alargando o seu repertório linguístico e cultural; desenvolver nos alunos atitudes de respeito e abertura perante o Outro, a sua língua e cultura; dar a conhecer outras línguas e culturas através de atividades de desenvolvimento da consciência linguística; promover o desenvolvimento da consciência linguística; identificar conhecimentos prévios das crianças potenciando a construção dos conceitos de nome, género e número em língua portuguesa e em outras línguas, comparativamente à língua materna. Para a realização deste projeto didático foi essencial a participação de um grupo de crianças pertencente a uma turma no início da escolaridade obrigatória bem como, a respetiva professora cooperante.

Com o intuito de justificar a pertinência das temáticas abordadas no presente projeto didático – aprendizagem da gramática, desenvolvimento da consciência linguística e sensibilização à diversidade linguística e cultural – procedemos à análise dos documentos reguladores da ação pedagógico-didática, nomeadamente, o *Programa de Português do Ensino Básico* (2009) e as *Metas Curriculares de Português* (2012).

A flexão nominal em número está presente no *Programa de Português do Ensino Básico* no domínio do conhecimento explícito da língua, inserindo-se no plano morfológico. No plano morfológico e de acordo com os descritores de desempenho, os alunos dos 1º e 2º anos devem ser capazes de manipular palavras e constituintes de palavras, observando os efeitos produzidos e assim formar singulares e plurais, produzindo novas palavras a partir de sufixos e prefixos (Reis et al., 2009 p.48). Para que este objetivo seja atingido é necessário que alguns conteúdos fundamentais sejam ensinados aos alunos, tal como também se pode observar nas *Metas Curriculares para o Ensino Básico* onde, relativamente o domínio da gramática, podemos verificar que é importante que o aluno descubra regularidades no funcionamento da língua, mais especificamente, na formação do singular e plural de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar –s ao singular) (MEC, 2012 p. 12). Desta forma, importa que o

professor assuma um ensino explícito deste domínio para poder atingir os objetivos definidos nos documentos de orientação curricular do Português.

Ao desenvolvermos um projeto que privilegia a promoção da SDLC aliada ao ensino da gramática, mais especificamente da flexão do nome em número, entendemos estar a ir ao encontro das finalidades educativas previstas para o Ensino Básico.

#### **4.2.2. Caracterização do contexto de intervenção**

Tal como referimos anteriormente, para a realização deste estudo contámos com a colaboração de uma turma do 1º ano escolaridade que frequentava um Centro Escolar pertencente ao concelho de Ílhavo. O Centro Escolar está integrado num Agrupamento de Escolas que, por ter sido inaugurado recentemente, apresenta infraestruturas bastante modernas. O agrupamento em questão refere como missão no seu Projeto educativo “ser uma escola reconhecida pelo bom acolhimento, pela aceitação das diferenças, com disponibilidade para participação em projetos de âmbito ecológico, solidário e de promoção da saúde” e ainda “desenvolver um ensino de qualidade visando a formação integral do aluno, preparando-o para o exercício de uma cidadania responsável e ativa ao longo da vida.”

Para levar a cabo a sua visão o agrupamento definiu objetivos gerais dos quais destacamos: “Promover a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo”, “mobilizar os alunos para uma intervenção activa na vida escolar”, “aproximar a comunidade educativa das novas tecnologias” e “promover um maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos”.

Tendo em conta a visão estabelecida pela instituição, o nosso projeto deve ser encarado como um meio complementar para atingir os objetivos definidos, uma vez que, tanto no nosso projeto como no projeto educativo da instituição se pretende a promoção de atitudes de aceitação e convívio com o Outro, reconhecendo e respeitando as suas diferenças.

Os participantes do nosso estudo são alunos de uma turma de primeiro ano de escolaridade, cujas idades variam entre os seis e os sete anos, é constituído por vinte elementos, dois dos quais, crianças com necessidades educativas especiais (NEE). A realização de um inquérito por questionário feito aos pais, no início do ano letivo, permitiu-nos conhecer melhor alguns aspetos pessoais das crianças, tais como relações familiares, percurso escolar e hábitos diários.

Todas as crianças envolvidas tiveram oportunidade de frequentar o ensino pré-escolar na mesma instituição, o que significa que o ambiente não era completamente desconhecido.

Relativamente aos seus níveis de bem-estar e implicação, tendo como referência Laevers (2010), podemos concluir que as crianças se encontraram, na maioria das vezes, implicadas nas atividades mantendo também um bom relacionamento de grupo permitindo criar um clima de sala de aula adequado às necessidades de aprendizagem.

De forma geral, podemos caracterizar estas crianças como sendo ativas, participativas, interessadas, motivadas e com uma vontade de aprender extraordinária.

No que diz respeito ao comportamento em sala de aula, podemos afirmar que estas crianças se encontram num nível satisfatório, tendo em consideração o ano de escolaridade que frequentam. Na fase inicial as crianças ainda se encontravam num período de adaptação às regras de sala de aula as quais se diferenciam bastante das regras do jardim-de-infância já suas conhecidas. Neste sentido, tendo em conta que as crianças estavam a conhecer novas formas de estar e se relacionar com o outro, tornou-se fundamental que articulássemos essa aprendizagem com o nosso projeto indo ao encontro dos nossos objetivos.

#### **4.2.3. Projeto de intervenção**

Passamos de seguida a apresentar o projeto de intervenção didática que intitulámos “A cor das línguas”, estruturado em sete sessões de trabalho, onde tentámos proporcionar aos alunos um ambiente de trabalho motivador e cativante de modo a melhor promover a aprendizagem da gramática. Para tal, optámos por variar entre atividades de trabalho autónomo, trabalho de grupo, atividades de exploração livre e atividades orientadas.

Conforme podemos verificar no *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), os conteúdos abordados ao longo das sessões do projeto pertencem ao domínio do Conhecimento Explícito da Língua (gramática), inserindo-se no Plano Morfológico: flexão nominal em género (masculino e feminino), número (singular e plural) e no plano da classe de palavras: nomes (próprios e comuns) e adjetivos. No quadro seguinte (quadro 1) apresentamos os objetivos das sete sessões assim como a designação atribuída a cada uma delas. Importa, desde já, perceber que uma vez que os objetivos gerais, atrás

referidos, se repetiram de sessão para sessão, o quadro abaixo apenas expõe os objetivos específicos de cada sessão.

**Quadro 1 – Objetivos específicos das sessões**

<b>Sessões</b>	<b>Objetivos da sessão</b>
<b>Sessão 0 – “A cor das línguas”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as representações das crianças sobre línguas de diferentes estatutos informais;</li> <li>• Identificar conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de nome e adjetivo e distingui-los;</li> <li>• Promover a manifestação de ideias, sensações e sentimentos pessoais sobre o texto ouvido.</li> </ul>
<b>Sessão I – “Os nomes”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir nomes próprios e nomes comuns;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da consciência linguística;</li> <li>• Conhecer as biografias linguísticas da turma, nomeadamente o contacto com diferentes línguas.</li> </ul>
<b>Sessão II – “O género e o número”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de número e género;</li> <li>• Promover a construção do conceito de nome, género e número</li> <li>• Proporcionar situações de manipulação de palavras e constituintes de palavras;</li> <li>• Formar femininos, masculinos; singulares e plurais.</li> </ul>

<b>Sessão III – “O que eu já aprendi sobre o género e o número”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais sobre o texto ouvido;</li> <li>• Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos: formar femininos, masculinos; singulares e plurais;</li> <li>• Proporcionar situações de comparação de dados e descoberta de regularidades;</li> <li>• Consciencializar para as semelhanças e diferenças entre as línguas.</li> </ul>
<b>Sessão IV – “Sabes falar cabo-verdiano?”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar o contacto com uma língua minoritária (cabo-verdiano);</li> <li>• Sensibilizar para a diversidade linguística.</li> </ul>
<b>Sessão V- “O género e o número em cabo-verdiano”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar o contacto com outras línguas (cabo-verdiano);</li> <li>• Promover a construção do conceito de nome, género e número em outras línguas, comparativamente à Língua Portuguesa;</li> <li>• Consciencializar para as regularidades na formação do género e número entre as línguas;</li> <li>• Sensibilizar para a diversidade linguística.</li> </ul>
<b>Sessão VI- “Afinal gosto de ti”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar o contacto com outras línguas (cabo-verdiano e tétum);</li> <li>• Conhecer as representações das crianças sobre outras línguas e a sua evolução.</li> </ul>

As sessões tiveram início no dia 13 de novembro de 2013 e terminaram a 16 de dezembro de 2013 e foram realizadas estrategicamente de forma a não prejudicarmos a

continuidade do leccionamento das restantes áreas curriculares. A duração das sessões também variou conforme a disponibilidade e motivação das crianças, sendo que, em alguns casos tivemos que acelerar ou lentificar o ritmo das atividades.

### ❖ Sessão 0 – A cor das línguas

A sessão 0 do nosso projeto realizou-se no dia 13 de novembro, ao longo do período da tarde. Esta sessão teve como principais objetivos conhecer as representações das crianças sobre as línguas, identificar conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos conceitos de nome e adjetivo, sabendo distingui-los, e promover a manifestação de ideias e sentimentos sobre o texto ouvido.

A primeira sessão intitulou-se “A cor das línguas”, o nome do nosso projeto, exatamente porque iniciámos a nossa intervenção com a apresentação do mesmo. Para tal, decidimos questionar os alunos sobre as suas representações acerca da temática do projeto tentando sempre orientá-los no sentido do reconhecimento (descoberta) da diversidade linguística. Como queríamos ter noção da evolução das ideias que as crianças iam construindo acerca desta temática, optámos por deixar em aberto o significado do título do nosso projeto.

No momento a seguir, passámos a apresentar a história “Afim! gosto de ti!” (anexo 1.1.2) adaptada por nós do livro *Vive la France*<sup>1</sup>. Esta história foi lida por partes, o que significa que em todas as sessões eram lidos pequenos excertos da mesma. Para começar mostrámos apenas aquela que era, na altura, a capa do nosso livro, apenas o título. Pedimos, de seguida, aos alunos, que especulassem acerca do que poderia ser retratado naquela história tendo sempre em consideração que fazia parte do nosso projeto. Rapidamente as crianças concluíram que se tratava de uma história onde inicialmente existiam personagens que não gostavam umas das outras mas que mais tarde, e porque no título dizia “afim!”, este sentimento iria mudar. Algumas delas tomaram a iniciativa de dar exemplos de quando, na sua vida pessoal, diziam “Afim! gosto de ti!”. Importa referir que, ao traduzirmos e adaptarmos a história, tivemos o cuidado de usar o máximo de

---

<sup>1</sup> *Vive la France!* – Livro da autoria de Thierry Lenain, ilustrado por Delphine Durande e editado pelas edições Nathan que retrata os problemas da diferença e do racismo numa escola francesa.

palavras passíveis de serem totalmente ou parcialmente lidas pelas crianças.<sup>2</sup> Através dessas palavras pudemos fazer a ligação com a atividade seguinte. O objetivo desta história foi chamar a atenção das crianças para a diversidade de línguas, para a exclusão de culturas minoritárias e ainda para a importância de termos um espírito aberto ao conhecimento do outro.

Tal como referimos anteriormente, usámos a história para prosseguir nas atividades. Desta forma, depois de fazermos uma síntese das ideias-chave, pedimos que se recordassem de algumas palavras presentes no texto para que pudessemos escrevê-las no quadro. O objetivo desta atividade foi trabalhar as classes das palavras tentando explorar simultaneamente a área da matemática. Assim, optámos por trabalhar os conjuntos matemáticos mas, neste caso, usando palavras. Para começar esta atividade (anexo 1.3), lembrámos os alunos dos exercícios que já tinham realizado na área da matemática em que formávamos conjuntos com imagens de objetos, o que causou admiração aos alunos uma vez que agora estavam a usar palavras. Assim sendo, para familiarizar os alunos com esta atividade, decidimos fazer uma tarefa prévia que consistia na divisão das palavras dadas em dois conjuntos: o conjunto das palavras com a letra “p” e o conjunto das palavras sem a letra “p”. Esta atividade foi realizada em grande grupo e oralmente. De seguida pedimos às crianças que tentassem organizar as palavras em outros conjuntos diferentes. Para o sucesso desta atividade foi fundamental o facto de só termos no quadro escrito nomes e adjetivos, pelo que foi relativamente fácil para os alunos realizarem esta divisão. No momento seguinte distribuímos a cada criança um conjunto de etiquetas com palavras. Sendo as palavras retiradas do texto, muitas delas estavam já escritas no quadro. Para além disso distribuímos também uma folha onde estavam dois conjuntos vazios, sendo que um deles foi denominado o conjunto dos nomes (*das palavras que davam nome às coisas, que as nomeavam*) e, o outro, o conjunto dos adjetivos (*das palavras que caracterizavam as coisas*). Cada criança leu e selecionou qual a etiqueta mais adequada ao conjunto justificando a sua escolha. No lugar e individualmente, as crianças colaram as etiquetas nos seus conjuntos formando assim o conjunto dos nomes e o conjunto dos adjetivos.

Para finalizar, realizámos uma síntese dos conjuntos formados e, apesar de alguns erros de terminologia, os alunos conseguiram diferenciar e explicar os conceitos de nome e de adjetivo.

---

<sup>2</sup> Lembremos que estas crianças tinham iniciado o processo de aprendizagem da leitura há pouco mais de um mês.

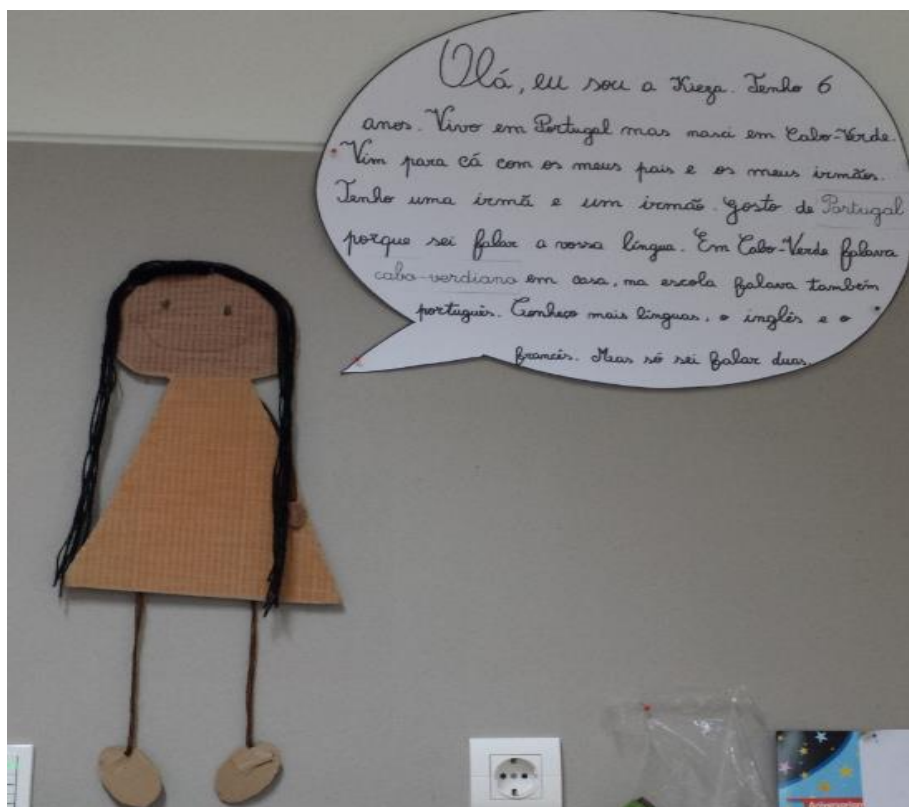


## ❖ Sessão I – Os nomes

A sessão 1, designada “Os nomes”, realizou-se a 18 de novembro e teve como principais objetivos didáticos identificar conhecimentos prévios sobre os conceitos de nome e de adjetivo, sabendo distingui-los, proporcionar a distinção entre nomes próprios e nomes comuns, promover o desenvolvimento da consciência linguística e ainda conhecer as biografias linguísticas dos alunos da turma.

Para dar início a esta sessão decidimos fazer uma sinopse da sessão anterior. Começámos por pedir às crianças que relembassem a história e as suas personagens. De seguida pedimos que se lembrassem das palavras da história usadas para realizar os conjuntos, bem como dos conjuntos anteriormente formados. Para organizar a informação colocámos no quadro, no respetivo conjunto, um exemplo de uma possível seleção de nomes e adjetivos. Mais uma vez frisámos que os nomes serviam para denominar as coisas, atribuir-lhes um nome, e que os adjetivos serviam para caracterizar essas coisas. Seguidamente pedimos aos alunos que se concentrassem apenas no conjunto dos nomes e que verificassem se podíamos obter um subconjunto. Com esta reflexão os alunos chegaram à divisão entre os nomes, nomes próprios e nomes comuns. Tal como na primeira atividade distribuímos às crianças uma folha com dois conjuntos vazios onde o objetivo foi dividir os nomes em duas categorias: nomes próprios e nomes comuns. Denominámos esta atividade como “Os subconjuntos” (anexo 1.2.3) Esta tarefa foi também realizada, inicialmente, em grande grupo, os alunos escolhiam a palavra que seria inserida num conjunto, justificavam a escolha e, a seguir, individualmente, escreviam-na na sua folha.

O momento seguinte caracterizou-se pela leitura de mais uma parte da história (anexo 1.2.2). Neste excerto foi apresentada mais uma personagem, a Kieza, menina cabo-verdiana que acabava de chegar a Portugal e à escola. Na apresentação da menina foram referidas as línguas que sabia falar, bem como as línguas que conhecia. No final da leitura expusemos na sala uma boneca que representava a Kieza com a respetiva apresentação (figura 2).



**Figura 2** – Apresentação da Kieza em Português

Nessa apresentação existiam algumas lacunas que foram preenchidas pelas crianças depois de ouvirem a história. As lacunas diziam respeito ao país de onde vinha e às línguas que sabia falar.

Aproveitando o facto de a Kieza referir as línguas que dominava e as que conhecia, realizámos a biografia linguística de cada aluno. Para isso, distribuímos às crianças uma folha com a imagem de um menino com dois balões. Cada balão representou as línguas dominadas pelo aluno e as línguas que conhecia, respetivamente. A biografia linguística de cada aluno foi adicionada ao seu portefólio de línguas (instrumento de recolha de dados), bem como todos os trabalhos realizados ao longo das sessões (anexo 1.2.4).

De forma a concluir a sessão, solicitámos aos alunos que preenchessem uma ficha de avaliação individual (anexo 1.2.5) relativa às duas sessões iniciais. Nesta ficha eram apresentadas, sob a forma de uma imagem, todas as atividades realizadas ao longo das sessões, sendo que as crianças deveriam rodear a verde as atividades de que gostaram e a vermelho as de que não gostaram. Na ficha figurava ainda a imagem de uma língua que os alunos deveriam colorir de verde se gostaram muito das sessões realizadas, de amarelo se apenas gostaram ou de vermelho se não gostaram.

## ❖ Sessão II – O género e o número

A sessão II, com a designação “O género e o número”, foi realizada no dia 20 de novembro, tendo como objetivos principais a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos conceitos de número e de género, bem como a (re)construção destes mesmos conceitos, a manipulação de palavras e constituintes de palavras e ainda a formação do feminino, masculino, singular e plural.

Para dar início a esta sessão, realizámos a leitura de mais uma parte da nossa história (anexo 1.3.2). Desta vez decidimos envolver na história um pouco mais desta temática, por isso, neste excerto foi também trabalhado o género e o número. Como em quase todas as histórias, a nossa também foi acompanhada de ilustrações que permitiam às crianças realizarem leituras diferentes ou complementares daquilo que ouviram. Neste caso, aproveitámos a ilustração da simbologia do género (masculino e feminino) para trabalhar o conceito de género. Após observarem as imagens apresentadas, os alunos discutiram entre eles o seu significado. Os termos “macho” e “fêmea” foram os primeiros a surgir, seguidos de “masculino” e “masculina”, “feminino” e “feminina”.

De forma a dar continuidade à atividade anterior, no quadro, colocámos duas imagens: a imagem de um menino e a imagem de uma menina. Depois de pedirmos às crianças que nos falassem sobre as imagens, pedimos ainda que as legendassem usando cartões. De seguida, pedimos que nos justificassem as escolhas levando as crianças a refletir sobre a diferença de escrita das palavras *menina* e *menino*. Depois de concluírem que se tratava da mesma palavra mas com terminações diferentes, associámos cada imagem ao género, isto é, a menina ao género feminino e o menino ao género masculino. No momento seguinte adicionámos mais dois cartões, um com três meninas e outro com três meninos e pedimos igualmente que os alunos legendassem as imagens justificando a escolha. Desta vez para além de compararem as duas legendas e concluírem que ambas tinham a terminação *-s* pedimos também que comparassem com as anteriores de forma a perceberem que nas quatro estávamos perante a mesma palavra. Neste caso pudemos chegar ao conceito de número, singular e plural e de flexão em número.

De forma a perceber se os conceitos foram apreendidos realizámos uma atividade de grupo. Nesta atividade os alunos tinham que legendar as imagens que lhes tínhamos mostrado anteriormente: o menino, a menina, os meninos e as meninas (anexo 1.3.3).

Para finalizar esta sessão realizámos a tabela “O género e o número” (Figura 3).



**Figura 3** – Tabela do género e do número

Numa tabela de dupla entrada apresentámos alguns nomes (*pente*, *aluno*, *professora*). As crianças deviam fazer corresponder os nomes flexionados em género e número presentes nos cartões aos nomes apresentados na tabela. Para tal, dividimos a turma em grupos de cinco crianças e distribuímos a cada grupo um conjunto de palavras (nomes) (anexo 1.3.4). À vez, uma criança de cada grupo veio ao quadro e na tabela posicionou o nome no respetivo local. Por exemplo, a palavra *pato* estava na tabela e a determinado grupo saiu o cartão com a palavra *patas*. Na tabela, um aluno daquele grupo, posicionou o cartão com a palavra no feminino/plural. Cada seleção feita pelos alunos foi justificada por eles de modo a trabalharmos a diferença entre género e número.

Ao longo desta sessão pudemos destacar como aspetos positivos as intervenções dos alunos, dado que conseguiram facilmente chegar aos conceitos de género e de número. Por outro lado, devemos ter em conta aspetos menos positivos como a apresentação da tabela, que devido ao seu tamanho reduzido dificultou a observação por parte das crianças e ainda o tempo de exploração da atividade que se mostrou demasiado prolongada.

### ❖ Sessão III – O que eu já aprendi sobre o género e o número

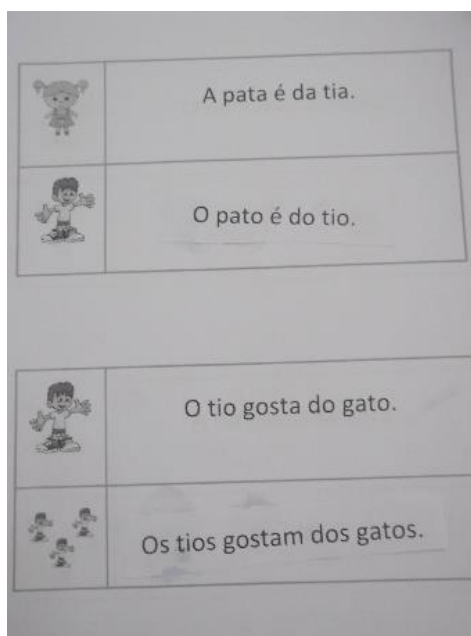
A sessão III, realizada no dia 25 de novembro, denominou-se “O que eu já aprendi sobre o género e o número” e teve como principais objetivos promover a manifestação de ideias pessoais sobre a história, a manipulação de palavras e constituintes de palavras, observando os efeitos produzidos, proporcionar situações de descoberta de regularidades linguísticas através da comparação de dados e ainda a consciencialização das semelhanças e diferenças entre línguas.

Tal como o próprio nome indica, esta sessão caracterizou-se essencialmente pela revisão e sistematização de conhecimentos acerca da flexão em género e em número. Desta forma, iniciámos a sessão questionando os alunos acerca dos conceitos de *adjetivo*, *nome*, *nome próprio* e *nome comum*. Perguntámos ainda quais as transformações que temos que realizar nos nomes para conseguirmos obter um género e um número diferente.

No momento seguinte, aproveitámos para realizar uma avaliação das sessões anteriores (anexo 1.4.3). Nessa avaliação apresentámos de forma ilustrada o conjunto de atividades até então realizadas e pedimos que rodeassem a verde as atividades de que mais gostaram e a vermelho as atividades de que menos gostaram. Ainda na avaliação, distribuímos a cada aluno uma etiqueta grande com uma língua. A finalidade desta tarefa foi que cada criança pintasse a língua de acordo com o prazer que teve em realizar as atividades. Sendo assim, pintaram a imagem da língua de verde as crianças que gostaram muito de realizar a atividade, de amarelo as que apenas gostaram e de vermelho as que não gostaram de realizar tarefa. Bem como nas sessões anteriores, também nesta realizámos a leitura de mais uma parte da história. Neste excerto era visível a atitude egoísta da personagem Pedro, dando origem à exclusão de uma criança do grupo.

Para finalizar esta sessão, realizámos uma atividade de sistematização acerca do género e do número (anexo 1.4.4). Nesta tarefa foram

distribuídas às crianças de cada grupo uma folha com duas frases (Figura 4). A esse grupo foi atribuído um conjunto de frases (etiquetas) que correspondiam à transformação das



**Figura 4** – Atividade de sistematização

frases entregues anteriormente. Essa transformação dizia respeito à flexão em género e em número. Desta forma, o objetivo era que cada criança associasse duas frases flexionadas em género e em número às frases atribuídas a cada uma. Para tal, utilizámos a simbologia usada no início desta sessão, isto é, menino (singular masculino), menina (singular feminino), meninos (plural masculino) e meninas (plural feminino). Assim sendo, se na frase atribuída estava uma menina e em baixo da mesma um menino, significava que o aluno devia encontrar a frase onde os nomes estavam flexionados em género, passando do feminino para o masculino. Como todas as frases estavam contadas, os alunos deviam entreajudar-se para concluírem a tarefa com sucesso.

#### ❖ Sessão IV – Sabes falar cabo-verdiano?

A sessão IV, com o nome “Sabes falar cabo-verdiano?”, foi realizada no dia 4 de dezembro e teve como principais objetivos proporcionar às crianças o contacto com uma língua minoritária (cabo-verdiano) e sensibilizá-las para a diversidade linguística.

Ao longo das sessões anteriores fomos notando nos alunos um interesse pela aprendizagem das línguas com as quais temos contactado. Neste caso, falamos do cabo-verdiano que foi aparecendo, ao longo da história, através da personagem Kieza. Depois de nos terem pedido incessantemente que lhes ensinássemos a nova língua decidimos levar à escola uma menina cabo-verdiana (estudante universitária), a Risy.

A chegada da Risy à escola foi uma surpresa e inicialmente planeámos uma atividade livre em que as crianças puderam questionar a Risy sobre tudo, perguntas sobre o país, algumas traduções, perguntas sobre como chegou a Portugal...

Depois deste momento livre, realizámos a apresentação de cada criança em cabo-verdiano. Neste caso, aproveitámos a presença da Risy para nos ajudar com as traduções. No quadro, escrevemos uma apresentação geral dos alunos, tendo deixado lacunas que pudessem ser preenchidas pelos alunos (anexo 1.5.2). Sendo assim, a Risy apresentou-se em cabo-verdiano, nós escrevemos no quadro essa mesma apresentação e cada aluno na sua folha escreveu a sua, adaptando-a às suas características. Seguidamente ainda houve a oportunidade de realizar um desenho que ilustrou a visita da Risy e aquilo que aprenderam em cabo-verdiano.

## ❖ Sessão V – O género e o número em cabo-verdiano

A sessão V intitulada “O género e o número em cabo-verdiano” decorreu no dia 9 de dezembro e teve como objetivos principais: proporcionar o contacto com o cabo-verdiano (re)construindo os conceitos de nome, género e número, comparativamente à língua portuguesa; consciencializar para regularidades na formação do género e do número nas línguas em presença; e, ainda, sensibilizar para a diversidade linguística.

Nesta sessão apresentámos mais um excerto da história (anexo 1.6.2). Neste momento para além da apresentação da Kieza em cabo-verdiano, também aconteceu a exclusão de mais duas personagens do grupo do Pedro, o que significava que naquele momento o Pedro ficara sozinho devido à sua atitude egoísta.

No momento a seguir expusemos o balão de apresentação da Kieza em cabo-verdiano, colocando-o ao lado do balão com a apresentação em português de modo a que os alunos pudessem comparar as duas línguas (Figura 5).

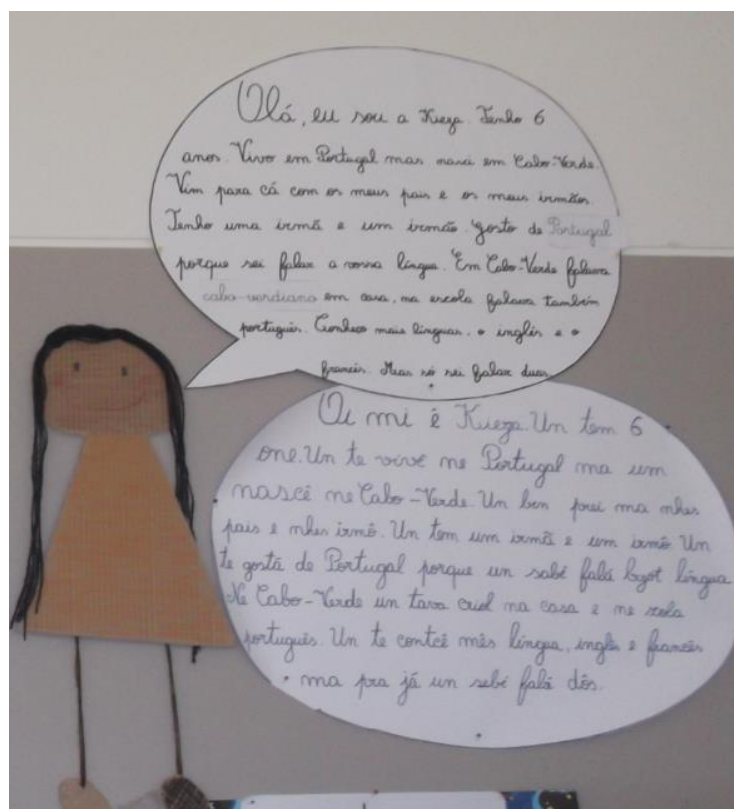
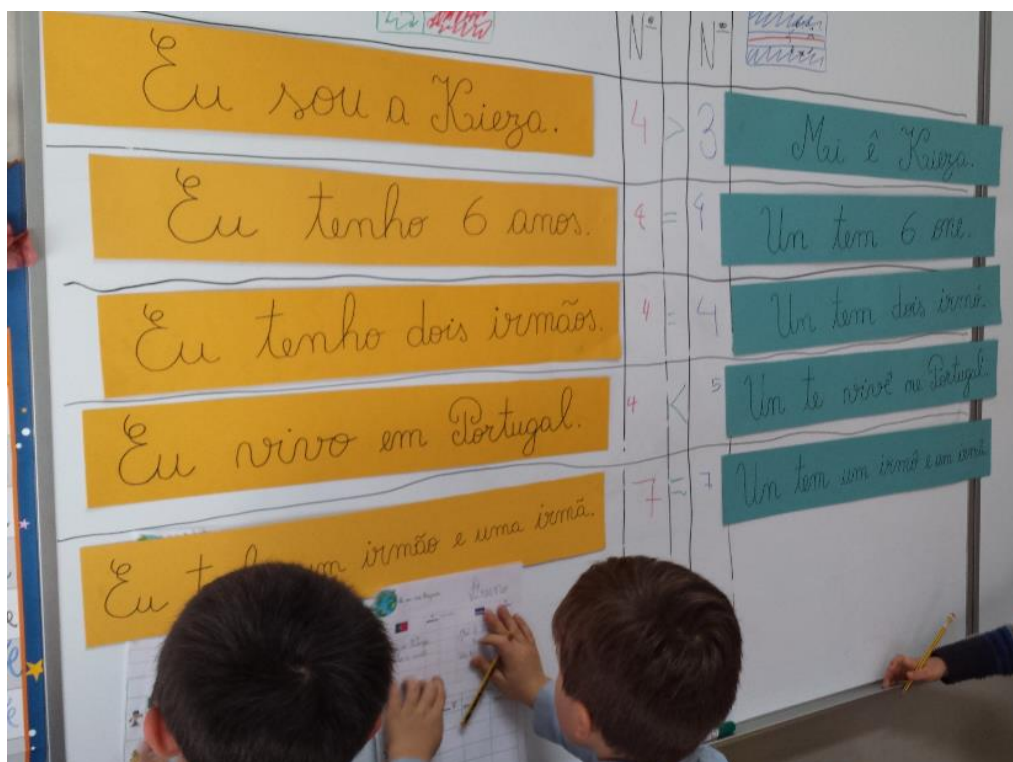


Figura 5 – Apresentação da Kieza em português e cabo-verdiano

Na atividade seguinte tentámos trabalhar diferentes áreas do currículo. Para isso, no quadro, distribuámos um conjunto de frases (usadas na sessão anterior) em português e cabo-verdiano. No outro quadro estava presente uma tabela com as bandeiras portuguesa e cabo-verdiana que foi preenchida pelos alunos (Figura 6). O objetivo foi que as crianças associassem as frases portuguesas à sua tradução em cabo-verdiano. Depois de fazer esta associação, justificando sempre as suas escolhas, os alunos completaram o número de palavras de cada frase usando a sinalética adequada para concluir se as frases portuguesas têm maior (>), menor (<) ou igual (=) número de palavras. Esta tarefa foi realizada em grupo, no entanto, cada criança teve que preencher a sua tabela individual para colocá-la posteriormente no seu portefólio de línguas.



**Figura 6** – Tabela “Português e cabo-verdiano”

Para finalizar esta sessão realizámos uma atividade semelhante à que aconteceu na sessão II (anexo 1.6.3). Desta forma, no quadro, apresentámos uma tabela de dupla entrada com alguns nomes na primeira coluna e nas primeiras filas estavam representados o género e o número (Figura 7). Para realizar a tarefa as crianças tinham que flexionar os diversos nomes em género e em número, em português e, de seguida, em cabo-verdiano. Para isso



forneceamos aos alunos cartões grandes o que lhes permitiu fazer a correspondência justificando sempre as suas escolhas.

Singular		Plural	
Masc. 	Fem. 	Masc. 	Fem. 
menino	menina	meninos	meninas
mininu	minina	mininus	mininas
pato	pata	patos	patas
pate machu	pate fêmea	patos machos	patas fêmeas

**Figura 7**– Tabela “Género e número em cabo-verdiano”

Esta atividade permitiu aos alunos descobrirem algumas regularidades linguísticas no que diz respeito ao género e ao número. No caso do género, foi possível verificarem que os nomes do género masculino, em cabo-verdiano, na escrita, têm terminação em –u e em português têm terminação em –o. No entanto, a passagem do género masculino para o género feminino acontece da mesma forma em ambas as línguas, isto é, substituindo a terminação em –u ou –o pela terminação em –a. No caso da mudança de número, os alunos compreenderam que, e de acordo com Pereira, Arim e Carvalho (s.d), para formar o **plural** adiciona-se a terminação: -s às palavras terminadas em vogal (kusa – coisa; kusas – coisas).

#### ❖ Sessão VI – Afinal gosto de ti!

A sessão VI, designada “afinal gosto de ti!”, decorreu no dia 16 de dezembro e teve como objetivos principais: proporcionar o contacto com outras línguas, nomeadamente, cabo-verdiano e tétum, e ainda conhecer as representações dos alunos sobre outras línguas.

Esta última sessão foi pensada como complemento à sessão anterior, uma vez que a flexão em género e em número, em cabo-verdiano, varia conforme a construção da frase. Por outras palavras, podemos dizer que quando temos um nome isolado e o flexionamos

em género e em número obtemos um resultado diferente àquele que conseguiríamos se esse nome estivesse inserido num sintagma. De acordo com Veiga (2002, p.58), “a marca do plural é, na maior parte das vezes, um quantitativo, podendo este ser um adjetivo de quantidade, um numeral ou um coletivo”, por exemplo, “*Um monti di mininu komi dosi*”. Desta forma apresentámos aos alunos quatro frases, duas em cabo-verdiano e outras duas com a respetiva tradução em português (Figura 8).

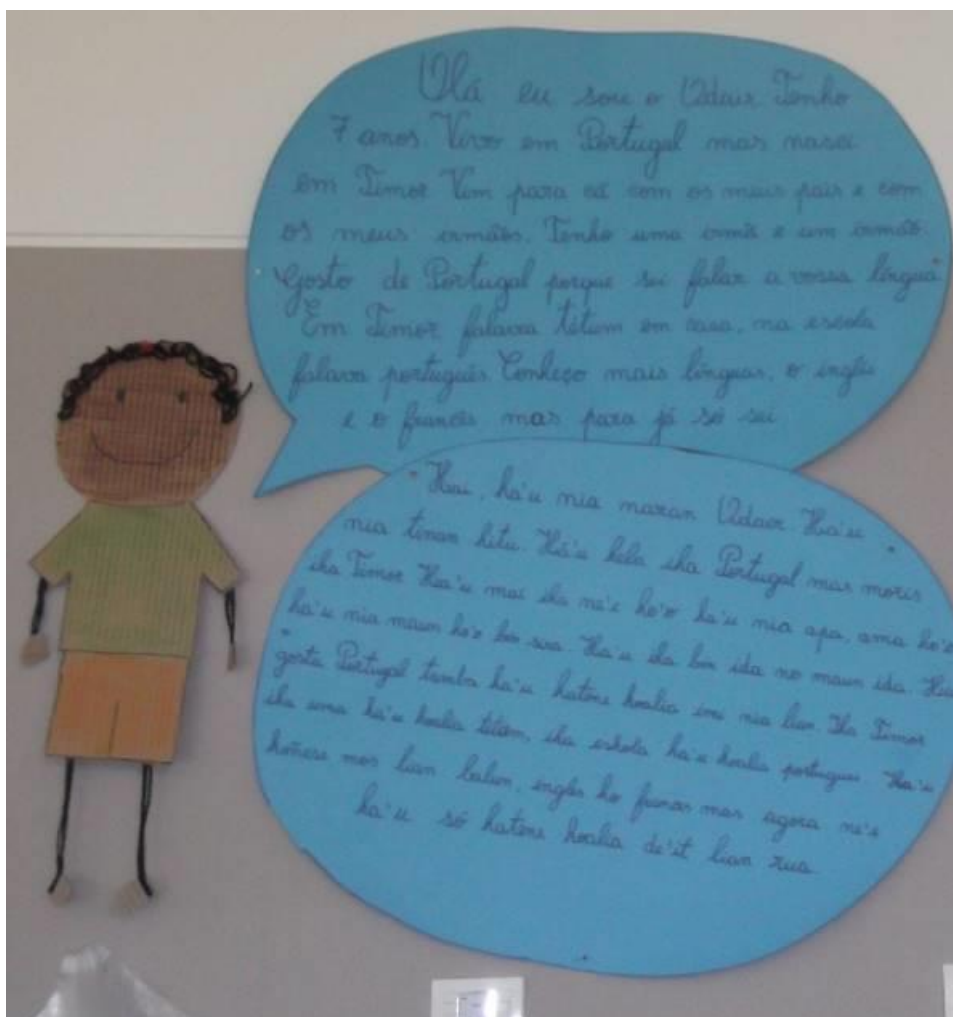
Português	Cabo-verdiano
Muitos meninos comem doces	Um monte di mininu komi dosi
Aqueles meninos comem doces	Kes mininus komi dosi

**Figura 8** – Quadro “O plural em cabo-verdiano”

No quadro desenhamos uma tabela que permitiu às crianças fazer a correspondência entre as frases dadas. Inicialmente pedimos às crianças que fizessem a correspondência relativamente às línguas e à tradução correta e depois que justificassem. No momento seguinte pedimos também que os alunos refletissem acerca da formação do plural nos dois casos, dado que, num primeiro caso, a formação do plural acontece acrescentando um quantitativo antes do nome e num segundo caso acontece acrescentando a terminação -s ao nome, tal como em português.

A segunda parte da nossa sessão consistiu na leitura da história, o final (anexo 1.7.2). Neste excerto foi apresentada mais uma criança, desta vez timorense, que conseguiu mudar a atitude do Pedro e voltar a unir o grupo inicial e ainda os meninos de outras culturas. Tal como a Kieza, também a personagem Odair fez a sua apresentação; para a podermos ler usámos uma gravação real de um colega timorense. Tal como

aconteceu anteriormente, criámos também a imagem do Odair que ficou exposta na sala, bem como a sua apresentação em português e em tétum (figura 9).



**Figura 9** – Apresentação do Odair em português e tétum

Depois de terminarmos a leitura fizemos a recapitulação da história, questionando as crianças sobre as considerações que tiraram da mesma. Nesta atividade não foram apenas observadas as aprendizagens ao nível da compreensão mas também as atitudes perante línguas e culturas diferentes.

Para terminar chamámos à atenção dos alunos acerca de não termos ainda uma capa para a história. Assim sendo, sugerimos que, voluntariamente, desenhassem uma capa, e que no final a apresentassem à turma. O desenho da capa permitiu-nos ter uma visão acerca da ideia que os alunos tinham ficado da história. A capa foi escolhida através de uma eleição na turma para que todos, professores e alunos, tivéssemos direito ao voto. Desta forma, após expormos os desenhos no quadro procedemos à votação.

Para concluir, pedimos ainda que as crianças desenhassem o momento ou a sessão de que mais gostaram ao longo de todo o projeto. Este trabalho foi colocado, junto com os restantes, no portefólio individual.

### **4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

#### **4.3.1. Observação**

A observação é uma técnica de investigação que, apesar de muito antiga, nunca perdeu o seu interesse e jamais deixou de ser atual. Por isso mesmo, tal como referem Pardal e Correia (1995), “não há ciência sem observador, nem estudo científico sem um observador”. A escolha desta técnica de investigação permite-nos o conhecimento claro dos fenómenos tal e qual como eles acontecem em determinado contexto. Sendo o contexto “um conjunto de condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interações que neles vivem. (...) A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.” (Máximo-Esteves, 2008, p.87)

Por outro lado, podemos ainda classificar a observação segundo duas modalidades: quanto à estrutura e quanto à participação do observador. Quanto à estrutura caracterizamos a nossa observação como sendo estruturada, uma vez que o observador age apenas segundo elementos considerados relevantes para a ação permitindo um controlo da validade e das limitações da análise (Pardal e Correia, 1995, p. 50). No que diz respeito à participação do observador, classificamos a nossa observação como sendo participante, visto que esta técnica nos permite uma maior precisão da informação recolhida e onde o observador “vive a situação, sendo-lhe, por isso, possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior.” (Pardal e Correia, 1995, p. 50) Podemos ainda acrescentar o carácter naturalista desta observação uma vez que, segundo Landsheere (1979), estamos perante a “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana”. (in Ferreira, 2004, p. 19)

Apesar dos benefícios da observação, esta técnica também acusa as suas limitações. Significa isto que um bom observador estará atento a todas as situações registando sempre todos os aspetos que considere significantes. No entanto, sendo nós simultaneamente investigadoras e intervenientes, é possível que nos escapem alguns dados que poderiam ser significantivos para a investigação. Para colmatar esta limitação recorreremos à recolha de registos fotográficos e audiovisuais e ainda às notas de campo.

#### **4.3.2. Registos fotográficos e audiovisuais**

Tal como referimos anteriormente, o uso dos meios fotográfico e audiovisual, foi usado como uma técnica de recolha de dados que se revelou bastante útil para a nossa investigação, uma vez que, através deles, conseguimos obter dados pormenorizados do que aconteceu em sala de aula, que muitas vezes nos escapam ou, por outro lado, se tornam difíceis de registar de uma forma totalmente fiel. A evolução das novas tecnologias permite-nos, hoje em dia, um acesso facilitado e fidedigno destes momentos, possibilitando uma maior objetividade e imparcialidade do observador.

#### **4.3.3. Notas de campo**

Tendo em atenção que pretendíamos realizar uma recolha de dados completa, utilizámos também como técnica as notas de campo. “As notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (Spradley, 1980). O objectivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88) Significa isto que o investigador deve estar preparado para que, a qualquer instante, possa recolher dados que podem ser o resultado de uma interpretação do que vê ou ouve, ou também de uma conversa ou experiência que considera significativa para a investigação. Podemos ainda acrescentar que as notas de campo podem ser de dois tipos distintos: descritivas e reflexivas. Notas de campo descritivas são aquelas que, tal como o próprio nome indica, descrevem minuciosamente a situação sem que para isso se produzam inferências (Coutinho 2011, p.291). As notas de campo reflexivas foram aquelas que predominaram na nossa investigação, tratando-se de especulações do investigador, ideias e impressões que ele vai formando a partir dos dados que observa. Ao longo da nossa investigação, no final de cada sessão, elaborámos um registo de “feedback” onde refletimos sobre a nossa intervenção, sobre os momentos que considerámos mais importantes, o que sentimos, possibilitando alguns padrões de resposta a dilemas.

#### **4.3.4. Fichas de avaliação individual**

As fichas de avaliação individual foram instrumentos de recolha de dados que nos permitiram conhecer a opinião das crianças acerca do projeto e da sua evolução. Contrariamente aos outros instrumentos, esta é uma avaliação apreciativa mas com uma importância fundamental, uma vez que, para o sucesso do projeto não importa, apenas, que as crianças aprendam mas também que se mantenham implicadas e motivadas nas atividades. Desta forma, realizámos uma ficha de avaliação (apreciação), a cada duas a três sessões, para serem preenchidas pelos alunos individualmente.

Para além destas fichas de avaliação, existem ainda outros trabalhos realizados pelos alunos ao longo das sessões que fazem parte do seu portefólio individual. O portefólio de cada participante representa também um instrumento de recolha de dados que se tornou essencial nesta investigação.

#### **4.3.5. Portefólio**

Sendo o portefólio um instrumento apreciado no que diz respeito à reunião de documentos, decidimos também usá-lo como instrumento de recolha de dados. Desta forma, citando Scallon, podemos dizer que “Os portefólios são instrumentos de aprendizagem e de avaliação que se fundamentam nesta capacidade em conseguir que o aluno se envolva na sua avaliação (auto-avaliação), reflectindo sobre a sua aprendizagem (metacognição) com vista a empreender acções para a melhorar (auto-regulação).” (Scallon, 2003, p. 23 citado por Ramos, 2007, p.26)

O portefólio é um instrumento que se caracteriza pela sua diversidade e, ao mesmo tempo, pela sua unicidade. Quer isto dizer que, sendo o portefólio um documento criado, neste caso, por crianças, e sendo cada uma diferente da outra, seria impossível não obter portefólios diferentes e únicos.

Desde já é, então, visível a importância que este instrumento poderá ter, quer para o utilizador que reflete e consciencializa as suas aprendizagens, quer para o professor que poderá acompanhar a evolução do aluno, as suas aprendizagens de uma forma natural.

O nosso portefólio surgiu de uma adaptação do *Portefólio Europeu de Línguas* (PEL) que, segundo o Conselho da Europa, foi criado para apoiar os aprendentes no controlo das suas aprendizagens e ainda no registo das aquisições linguísticas e

experiências interculturais relevantes (Conselho da Europa, 2001), tal como expusemos no capítulo III deste Relatório.

O portefólio de cada criança é uma compilação de vários trabalhos realizados ao longo do projeto, sendo eles, a sua apresentação, a biografia linguística, as atividades de cada sessão e ainda as fichas de avaliação individual. Tal como o PEL, também o portefólio individual serviu como um apoio, quer para os portadores quer para nós, investigadoras, no acompanhamento das aprendizagens e no registo da evolução relativamente às aprendizagens linguísticas e experiências interculturais.

As técnicas e instrumentos que acabámos de apresentar – observação, registos fotográficos e audiovisuais, notas de campo, fichas de avaliação individual e portefólio – permitiram-nos recolher um conjunto de dados de natureza diversa que tornarão possível a sua apresentação e análise. Sendo assim, após termos apresentado as opções metodológicas do nosso estudo, passamos de seguida à apresentação e análise de dados de modo a procurar dar resposta às nossas questões de investigação.





# **Capítulo V**

## **Apresentação e análise de dados**



## 5.1. Metodologia de análise de dados

### 5.1.1. Análise de conteúdo

No decorrer do capítulo anterior apresentámos as orientações metodológicas do nosso estudo onde definimos, não só os objetivos de investigação, mas também a organização do nosso projeto, bem como as técnicas de recolha de dados utilizadas, dados esses que passamos neste momento a apresentar e analisar.

Tendo em conta a natureza do nosso estudo, elegemos como técnica de análise de dados a análise de conteúdo, dado que esta “consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação.” (Pardal & Correia, 1995, p.72) Ainda segundo Coutinho (2011), “a análise de conteúdo é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (p. 193). Por outras palavras, a análise de conteúdo permite organizar um conjunto de dados, recolhidos ao longo de uma investigação, segundo categorias conceituais, possibilitando assim a realização de inferências e interpretações por parte do investigador.

De acordo com Bardin (1997), a análise de conteúdo é o resultado de três momentos sucessivos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (in Coutinho, 2011, p.193).

Durante a pré-análise realiza-se a organização do material, isto é, escolhem-se os documentos ou ficheiros a serem analisados, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores que fundamentem a interpretação final. No decorrer desta fase é fundamental que se cumpram determinadas regras: *exaustividade* – pois todos os dados devem ser explorados; *representatividade* – visto que os dados devem representar o universo; *homogeneidade* – uma vez que os investigadores devem seguir uma mesma linha orientadora; *exclusividade* – sendo que um mesmo elemento não deve pertencer a mais que uma categoria; e *pertinência* – considerando que os dados a serem analisados devem enquadrar-se no tema da pesquisa tendo em conta as questões e objetivos de investigação formulados. A primeira auscultação dos materiais recolhidos é chamada de “leitura flutuante dos dados” e é através dela que surgem os indicadores que nortearão a análise.

A fase seguinte designa-se *exploração do material* e, tal como o próprio nome indica, trata-se de procurar organizar os dados de acordo com as categorias definidas. Neste momento, “os dados brutos são transformados de forma organizada e “agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 1997, in Coutinho, 2011, p.194). Para que a categorização resulte num elevado número de informações pertinentes ao estudo, importa que as categorias selecionadas revelem qualidade. Assim sendo, para se considerarem boas categorias importa que tenham como características: *exclusão mútua*, *homogeneidade*, *pertinência*, *objetividade* e *fidelidade* e, ainda, *produtividade*.

Depois de organizados os dados segundo categorias pertinentes, a fase seguinte consiste no tratamento dos resultados que consiste na realização de inferências e interpretações. Para alguns autores (Bardin, 1997; Esteves, 2006) esta fase revela-se importante, uma vez que, “as interpretações serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade” ou seja, “o que querem dizer em profundidade certas afirmações/ constatações aparentemente superficiais.” (Coutinho, 2011, p.196)

A escolha desta técnica de análise mostra-se pertinente no nosso estudo tendo em conta o carácter qualitativo que este apresenta. Para além disso, através desta técnica podemos cruzar os dados recolhidos ao longo do projeto com uma fundamentação teórica previamente concretizada, permitindo assim recolher o maior número de informações pertinentes ao nosso estudo.

### **5.1.2. Categorias de análise de dados**

Tal como esclarecemos no momento anterior, a análise de conteúdo é uma técnica de análise organizada em torno de um processo de categorização que, sendo pertinente e clara, resultará num elevado número de informações relevantes para a investigação. Entre outros, um dos requisitos para a elaboração de categorias com uma boa qualidade é a sua pertinência. Por esta razão, importa lembrar que o principal objetivo desta investigação é compreender de que forma é que uma abordagem SDLC pode contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística na aprendizagem da gramática no 1º CEB, mais especificamente, da flexão nominal em número. Quer isto dizer, que as categorias de análise que passamos, neste momento, a apresentar estão em concordância com o nosso

objetivo de investigação de forma a podermos recolher o maior número de informações válidas para avaliar a sua consecução.

Desta forma, no quadro seguinte, apresentamos as categorias de análise selecionadas para o nosso estudo onde tivemos ainda em consideração a base teórica da nossa investigação, bem como, os objetivos para ela definidos.

**Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise**

Categorias	Subcategorias
C1. Consciência Linguística	C1.1. Plano Morfológico/ Classe de palavras
	C1.2. Flexão nominal - em número
C2. Sensibilização à Diversidade Linguística	C2.1 Atitudes face ao Outro, e à sua língua e cultura

De maneira a conseguirmos cumprir as regras de formação de boas categorias de análise propostas por Bardin (1997), optámos ainda por destacar algumas subcategorias. Ao definir as subcategorias pudemos trabalhar os dados de acordo com as características exigidas, acima enunciadas (exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade). Para além das categorias e subcategorias definimos ainda indicadores que surgiram após uma leitura flutuante dos dados, tal como já referimos, servindo como elementos norteadores da nossa análise.

Atribuímos à primeira categoria o nome de *Consciência Linguística* uma vez que é nela que incluímos os dados dos alunos relativos ao desenvolvimento do conhecimento implícito e explícito da língua, no âmbito da gramática, ou seja, relativamente aos conteúdos gramaticais abordados ao longo do nosso projeto de intervenção. A consciência linguística é uma categoria bastante abrangente, pelo que, de forma a sermos objetivas, seleccionámos duas subcategorias que nos permitem limitar a análise apenas à nossa temática – *Plano morfológico/Classe de palavras* e *Flexão nominal em número*.

Para nos orientarmos nesta categorização, seletámos, ainda, alguns indicadores que passamos a apresentar no quadro seguinte:

**Quadro 3 – Subcategorias de análise e indicadores da categoria 1**

C1 – Consciência Linguística	Subcategorias	Indicadores
	C1.1. Plano Morfológico/ Classe de palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descreve e analisa a estrutura interna das palavras e os processos morfológicos de variação e de formação de palavras</li> <li>- Explicita o conceito de classe de palavras (nome -próprio e comum - e adjetivo);</li> </ul>
	C1.2. Flexão nominal - em número	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicita o conceito de número;</li> <li>- Compara a formação do número em português e em cabo-verdiano;</li> <li>- Descobre regularidades linguísticas na flexão nominal em número em português e em cabo-verdiano.</li> </ul>

De acordo com esta categorização, pretendemos perceber de que forma é que os alunos descrevem e analisam a estrutura interna das palavras e os processos morfológicos de variação de palavras, mais especificamente, do nome. Pretendemos também saber de que modo explicitam o conceito de nome, por referência ao conceito de adjetivo e, posteriormente, o conceito de nome próprio e nome comum. Para além disso, desejámos

compreender de que forma é que explicitam o conceito de número, e de como usam uma outra língua para comparar a flexão nominal em número e descobrir regularidades linguísticas.

A segunda categoria denomina-se *Sensibilização à Diversidade Linguística* pois é nela que incluímos os dados que dizem respeito aos contactos e experiências dos alunos com outras línguas e culturas diferentes. Desta ampla categoria destacámos apenas uma subcategoria que diz respeito às *Atitudes face ao Outro e à sua língua e cultura*. No quadro seguinte passamos a apresentar os indicadores relativos a esta categoria.

**Quadro 4 – Subcategoria de análise e indicador da categoria 2**

C2. Sensibilização à Diversidade Linguística	Subcategorias	Indicadores
	C2.1 Atitudes face ao Outro e à sua língua e cultura	<p>-Revela, no discurso, atitudes de respeito e abertura face a diferentes línguas e povos;</p> <p>- Aprecia atividades promotoras da sensibilização à diversidade linguística e cultural.</p>

De acordo com os indicadores estabelecidos pretendemos perceber de que modo é que os alunos desenvolvem atitudes de respeito e de abertura quando contatam com línguas diferentes da sua língua materna. Para além disso, quisemos também entender de que forma é que as atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural são aceites pelos alunos.

## **5.2. Análise e discussão dos resultados**

Após termos apresentado e descrito as categorias de análise dos dados recolhidos, no âmbito deste estudo, passamos de seguida a analisar e discutir os dados à luz desta categorização.

### **5.2.1. C 1. – Consciência linguística**

#### **C 1.1. – Plano morfológico / Classe de palavras**

Para a análise dos dados da categoria *Consciência linguística (C 1.)* e subcategoria *Plano Morfológico / Classe de palavras (C 1.1.)* considerámos dados provenientes das gravações audiovisuais (transcritas) e registos escritos dos alunos realizados ao longo das sessões 0, I e II. Importa ainda lembrar que nesta categoria pretendemos perceber de que forma é que os alunos construíram o conceito de nome, em paralelo com o de adjetivo, e ainda o conceito de nome próprio e nome comum.

Um dos primeiros aspetos a ter em consideração nesta análise está relacionado com a evidente facilidade dos alunos em construir os conceitos abordados, mesmo que tenham apresentado alguma dificuldade na sua explicação exata, o que nos leva a inferir que já tinham um conhecimento implícito destes conceitos.

A primeira atividade realizada, com a intenção de trabalhar os conceitos de nome e adjetivo, foi “Os conjuntos” em que se pretendia que os alunos dividissem as palavras encontradas no texto em dois conjuntos diferentes: os nomes e os adjetivos. Para esta atividade selecionámos, inicialmente, duas palavras diferentes: *Maria* e *pequena*. Ao verificar que os alunos estavam com alguma dificuldade em refletir sobre as diferenças, pedimos que se concentrassem na palavra *Maria* e que dissessem para que servia. A professora cooperante interveio e lembrou que se chama Maria de Lurdes e, de seguida, os alunos concluíram que a palavra *Maria* serve para dar nome às pessoas. Mais ainda, um dos participantes acrescenta “A3- E as pessoas começam por letra maiúscula.”. Neste caso, percebemos que o aluno apresentava já conhecimentos prévios acerca de algumas regras gramaticais (uso da maiúscula e minúscula) que serviram de base para a aquisição do conceito de nome próprio e nome comum. De seguida, quando pedimos que acrescentassem mais nomes de pessoas ao nosso conjunto dos nomes, recebemos como resposta de um interveniente “tio”. Esta intervenção mostrou-nos uma outra interpretação



da criança. Ela entendeu que o nome era a palavra que ela usava para chamar a pessoa. A partir desta intervenção conseguimos acrescentar ao nosso conjunto de nomes, não só os nomes das pessoas mas também outros nomes comuns.

Após termos completado o conjunto dos nomes, questionámos as crianças acerca da palavra “pequena”. O grupo de participantes concordou que não seria um nome porque ao dizermos “pequena” estávamos a “*dizer como era a coisa*” e não a chamá-la. Após este exemplo surgiram outros, ainda relativos à história, como por exemplo: peluda e colorido. Importa relembrar que as palavras usadas foram apenas as da história, que foram cuidadosamente selecionadas por nós, tendo em conta o nível de escolaridade das crianças e as letras aprendidas até ao momento. As crianças frequentavam o primeiro ano e o primeiro período letivo.

Aquando do término da sessão interrogámos alguns intervenientes acerca dos conceitos aprendidos na atividade dos conjuntos. Destacamos o testemunho do participante A1 que, após perguntarmos como fez para dividir as palavras pelos dois conjuntos, disse “*Os nomes das coisas ficavam num conjunto (azul), as características ficavam aqui (conjunto vermelho).*”. Ao perguntarmos para que serviam os nomes respondeu “*Para... se tivermos que fazer uma frase “pomos” um nome e depois fazemos “come” ou também podemos fazer “beber leite” (A1).* Neste sentido, concluímos que esta criança já apresentava algumas noções acerca das construções frásicas, mostrando consciência linguística, nomeadamente, consciência sintática e morfológica. Quanto aos adjetivos, a criança referiu “*Para nós dizermos... se eu disser “o meu estojo é amarelo”, tou a dizer um objetivo\* (confusão com adjetivo).*” (A1). Assim sendo, verificámos que o aluno, apesar de ainda não designar corretamente o conceito, percebeu inteiramente a sua função.

Na sessão seguinte realizámos uma síntese do que tinham aprendido na atividade dos conjuntos. A primeira ideia retida foi que tínhamos dois conjuntos, um azul e um vermelho. Quanto ao nome dado aos conjuntos, as crianças lembraram rapidamente o conjunto dos nomes. Um dos participantes (A3) definiu o conjunto vermelho (dos adjetivos) como “*era para chamarmos aos nomes*”. Reparámos que mesmo sem usar a terminologia adequada, o aluno foi capaz de, com palavras suas, explicar a função do adjetivo. No momento seguinte, pedimos aos alunos que nos dessem mais exemplos de adjetivos e foi notória a evolução ao nível das intervenções. Para além de “*peluda*”, os alunos responderam também “*pião*”, no entanto, nesse mesmo momento, outro participante contesta e diz “*pião é nome e pão igual*” (A8). Através destas intervenções

percebemos que ocorreu, de facto, uma aprendizagem, visto que o processo de distinção entre nome e adjetivo já era quase “automático”.

Relativamente à aprendizagem dos conceitos de nome próprio e de nome comum, podemos concluir, segundos os dados recolhidos, que, apesar do desconhecimento das designações (próprio e comum) os alunos já tinham noção do significado do uso da maiúscula ou da minúscula em início de palavra.

A atividade “Os subconjuntos” tinha como finalidade dividir o conjunto dos nomes em dois subconjuntos, nomeadamente, o conjunto dos nomes próprios e o conjunto dos nomes comuns. Assim, quando pedimos às crianças que refletissem acerca das diferenças existentes nas palavras do conjunto dos nomes, obtivemos rapidamente a resposta: “*Tem palavras com letra maiúscula*” (A4). Com esta atividade, facilmente construíram o conjunto dos nomes próprios, onde introduziram os nomes de pessoas, países, escolas, e dos nomes comuns onde colocaram, por exemplo, a palavra “tio”.

Mais tarde, numa outra sessão, voltámos a rever os conceitos aprendidos. Um dos participantes recorda “*com letra maiúscula como o nome das pessoas*” (A3), o que significa que este aluno já tem consciência de que todos os nomes de pessoas se escrevem com letra maiúscula porque são nomes próprios. Após esta intervenção, perguntámos às crianças se os nomes próprios eram apenas os nomes das pessoas. A resposta foi negativa e dada pelo grupo todo. Fomos questionando os alunos acerca do nome de países, cidades, terras, escolas e todos responderam que eram nomes próprios dando vários exemplos. Quando lembrámos os adjetivos, as respostas foram imediatas, como por exemplo: “*Dizemos como eles são*” e “*Pequeno...estamos a dizer que aquela coisa é pequena, não estamos a dar nome.*”. Neste caso a criança usa o conceito de nome para poder definir o conceito de adjetivo, o que de certa forma nos mostra que compreendeu quer um, quer outro.

Nos portefólios individuais dos alunos, pudemos analisar as atividades acima referidas e verificar que a maioria dos participantes foi capaz de as concluir com sucesso. No entanto, pudemos também apurar que algumas crianças, que se mostraram mais desatentas ao longo das sessões, apresentaram resultados errados.

De uma forma geral, podemos concluir que os objetivos definidos para cada sessão foram atingidos pela maioria dos participantes, dado que, após a realização das atividades propostas, os alunos, de uma forma geral construíram os conceitos de nome, próprio e comum, e de adjetivo, sendo capazes de os explicar e distinguir.

## C 1.2. – Flexão nominal em número

Ainda relativamente à categoria *Consciência Linguística (C 1.)* mas já na subcategoria *Flexão nominal em número (C 1.2.)*, utilizámos dados provenientes das gravações audiovisuais relativos às sessões II, III, V e VI. Não nos podemos esquecer de referir que, com esta subcategoria, pretendemos perceber de que forma é que os alunos construíram o conceito de número, singular e plural, tendo como comparação uma outra língua, o cabo-verdiano, descobrindo regularidades linguísticas.

Ao longo da sessão II, tivemos a oportunidade de trabalhar não só o número mas também o género e optámos por fazê-lo em paralelo, apesar de, neste momento, apresentarmos apenas a análise de resultados relativa à flexão nominal em número. Quanto à análise de dados referentes à flexão em género, coube à minha colega de PPS, Sandra Pereira, realizá-la. Um outro aspeto a ter em consideração é o facto de estas crianças estarem no primeiro período, pelo que, na altura da realização deste estudo, ainda não tinham aprendido todas as letras do alfabeto, incluindo o “s” que faz parte da regra geral da formação do plural em português.

A primeira atividade, relativa à flexão nominal em número, designa-se “Ela, ele, elas e eles” e tem com finalidade trabalhar os conceitos de género e número. No quadro foram apresentadas quatro imagens, uma menina, um menino, um grupo de meninas e um grupo de meninos. Depois de pedirmos que identificassem as imagens, pedimos também que as legendassem com os cartões que disponibilizámos para que pudessem refletir acerca da flexão dos nomes. Primeiramente questionámos as crianças relativamente à diferença entre a palavra “*menino*” e “*meninos*”, podendo destacar a resposta do participante A5 que diz “*Porque meninos tem um -s porque são muitos.*”. Esta intervenção permite-nos entender que o aluno possui uma boa capacidade de observação e reflexão da língua. Ao longo da atividade fomos tentando trocar as legendas, colocando-as de forma errada e pedindo que justificassem a escolha. Em todos os casos os alunos responderam acertadamente e referindo sempre que quando as palavras terminavam com um -s significava que se tratava de “*muitos*”.

Quando interrogados acerca dos termos “singular” e “plural”, o grupo afirmou desconhecer completamente os conceitos a elas associados, pelo que, optámos por esclarecer os alunos acerca destes termos.

Na sessão seguinte, e como já era habitual, fizemos uma síntese da sessão anterior. Inicialmente perguntámos aos alunos qual o género das palavras “*menino*” e “*menina*”

e posteriormente o género de “*meninas*”. Neste momento, perguntámos também o que haveria de diferente entre as formas “*menina*” e “*meninas*” e, neste caso, destacamos a resposta do participante A12 que disse: “*São iguais mas uma tem uma letra a mais*”, “*é o -s*”. Apesar de este aluno ter percebido que ambas as formas são a mesma palavra, a reação do grupo foi contrária. Um dos participantes justificou a sua resposta desta maneira: “*Não é a mesma palavra porque... / Olha é a mesma palavra... // Porque menina pode ser muitas meninas, por exemplo: uma menina foi buscar mais duas meninas ficam três meninas. / Uma menina é uma menina e muitas meninas são muitas meninas.*” (A6). Neste caso, é notório que a criança deixou de refletir acerca da escrita (representação do conceito) passando a refletir acerca do próprio conceito. Por esta razão, podemos concluir que estamos a desenvolver não só a capacidade linguística, mas também a capacidade metalinguística.

No momento seguinte optámos por tapar a terminação *-s* da palavra “*meninas*” e perguntar se “*meninas*” e “*menina*” eram a mesma palavra. Obtivemos uma resposta positiva, o que significa que as crianças compreenderam que a palavra é a mesma e que para formar o plural basta acrescentar a terminação *-s* (flexionando a palavra).

Mais tarde, após termos introduzido o cabo-verdiano nas nossas sessões, realizámos a atividade “O género e o número em cabo-verdiano” que tinha como finalidade a comparação da flexão nominal em português e cabo-verdiano. Assim, apresentámos uma tabela de dupla entrada, com a palavra “*menino*” flexionada em género e número (Figura 7 do capítulo anterior) e pedimos às crianças que fizessem corresponder as respetivas traduções em cabo-verdiano, justificando sempre as suas respostas. Após ter realizado a correspondência correta, o participante A6, justificou a sua escolha assim: “*E aqui (patus matchu) pus patus porque “tão” meninos (...)*”. Devido à explicação pouco clara, insistimos para que nos voltasse a explicar obtendo a seguinte resposta “*A diferença é que aqui (patu) não tem esta letra (-s)*”. Perguntando-lhe qual era a letra respondeu: “*Olha nós ainda não aprendemos essa letra.*”. Apesar desta possível limitação, as crianças demonstram ter compreendido que “aquela letra” pode modificar a noção de quantidade que a palavra representa, deixando de representar apenas uma unidade para representar mais do que uma unidade.

No que diz respeito às marcas da flexão nominal em número, a língua cabo-verdiana tem-nas em número reduzido e raramente elas se representam sob a forma de uma terminação. De acordo com Veiga (2002, p.58), a flexão nominal em cabo-verdiano

é marcada pelo uso de um quantitativo que antecede os nomes. Apenas nos casos em que o quantitativo não pode ser usado é acrescentada a terminação –s.

Dado que na atividade anterior apresentámos apenas nomes isolados, sem qualquer intenção de construção frásica, optámos por realizar uma outra atividade onde estas regras ficassem esclarecidas. Assim sendo, na atividade “O plural em cabo-verdiano”, apresentámos quatro frases aos alunos: duas em cabo-verdiano (uma usando o quantitativo e outra usando a terminação –s) e outras duas com a respetiva tradução em português. Inicialmente pedimos às crianças que as organizassem segundo a tradução correta e posteriormente que dissessem, justificando, se as frases estavam no singular ou no plural.

Realçamos a tradução de um participante relativamente à frase “*Um monti di mininu komi dosi*” que responde “*Um monte de menino come doze*”. Ao ouvir a frase este aluno, inicialmente, não transfere conhecimentos acerca da sua língua para a traduzir. Fá-lo traduzindo “à letra” a frase original. Por esta razão o nome mantém-se no singular apesar de ser “um monte de...”.

De seguida, destacamos a intervenção deste mesmo aluno que elabora um conjunto de justificações sucessivas, observando e analisando a língua. Após o questionarmos acerca da flexão dos nomes/ expressões nominais, o participante A3 responde “*Estás a ver esta frase? (Aponta para a frase em cabo-verdiano) Aqui diz menino, só que... se tem um –s é meninos mas sem o –s é menino, por isso é que esta é menino.*”. Aqui verificamos que o aluno transferiu os conhecimentos gramaticais relativos à sua língua para a língua cabo-verdiana, pois aplicou a regra geral da formação do plural em português. De seguida, voltámos a insistir na questão, perguntando se achava que nos estávamos a referir a um menino ou a muitos meninos e obtivemos a seguinte resposta: “*Porque diz um monte... um monte é um monte muito alto e só um menino não é nenhum monte! Por isso, diz-se um monte de meninos come doces. Por isso, têm de pôr esta letra (-s) aqui! (Aponta para a palavra “mininu”)*”. O participante em questão mostra aqui capacidade de reflexão acerca da língua. Ele consegue perceber que a frase está no plural e insiste na existência de um erro por verificar que o substantivo não apresenta o –s enquanto marca do plural. Para evoluirmos neste diálogo com o aluno, pedimos que olhasse para as duas frases em cabo-verdiano e perguntámos por que razão numa se usava a terminação –s (*Kes mininus komi dosi.*) e noutra não (*Um monti di mininu komi dosi.*). Mais uma vez o participante reflete acerca do funcionamento da língua usando a seguinte justificação: “*Nessa frase tem porque eu acho que vocês enganaram-se.*”. Neste caso,

percebe-se que o aluno tem dificuldades em compreender que a marca de plural pode ser diferente noutras línguas. Após garantirmos que não era um erro nosso, o aluno responde: *“Acho... porque eles acho que ainda não aprenderam o –s e depois... e depois noutra escola, se eles passam para outra escola, acho que, a outra escola ensina aos meninos do cabo-verdiano como é que se escreve o –s. Aliás, nós ainda não aprendemos o –s.”*. Mesmo depois de explicarmos que a frase estava escrita corretamente e que o interveniente insiste que a frase diz respeito a muitos meninos e que devemos acrescentar ao nome a terminação –s tal como acontece em português. Esta insistência é compreensível, uma vez que, na língua portuguesa, mesmo usando um quantitativo antes do nome, este continua a ser flexionado acrescentando o –s. Contudo, o aluno revela dificuldades em se descentrar da sua LM.

Tendo em conta os dados recolhidos e apresentados ao longo das sessões, podemos concluir que as atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento da consciência linguística ao proporcionarem oportunidades de pensar sobre a língua e ainda para a explicitação do conceito de número, fortalecendo a capacidade de observação e reflexão.

### **5.2.2. C 2. – Sensibilização à diversidade linguística**

#### **C 2.1. – Atitudes face ao Outro e à sua língua e cultura**

Na análise dos dados referentes à categoria *Sensibilização à diversidade linguística (C 2.)* e subcategoria *Atitudes face ao Outro e à sua língua e cultura (C 2.1.)*, consideramos dados provenientes das interações verbais, registados nas gravações audiovisuais, e ainda registos escritos presentes nos portefólios individuais dos alunos. Devemos ter em consideração que com esta categoria pretendemos perceber de que forma é que o grupo de participantes revela nos seus discursos atitudes de respeito e abertura face às diferentes línguas e culturas e, ainda, analisar a sua apreciação relativamente às atividades promotoras da sensibilização à diversidade linguística e cultural, realizadas ao longo do nosso estudo.

Com os dados recolhidos ao longo da implementação do projeto, podemos verificar uma notória evolução nos discursos dos participantes, no que diz respeito às atitudes perante o Outro, a sua língua e cultura. Inicialmente, quando apresentámos às crianças o nome do nosso projeto – *A cor das línguas* – tentámos averiguar se conheciam

e mantinham contacto com crianças de línguas e culturas diferentes. Perguntámos também o que achavam da ideia de conhecer amigos novos que fossem diferentes deles ao nível linguístico e cultural. As reações foram negativas e a maioria dos alunos mostrou desagrado à possibilidade de viverem estas experiências. Apesar de alguns alunos referirem que tinham amigos de cores diferentes, que já moraram em outros países e que era divertido brincar com eles, a maioria das crianças mostrou-se reticente relativamente a essa ideia.

Aquando do começo da nossa história – *Afinal gosto de ti* – pedimos às crianças que nos falassem sobre aquela que poderia ser a temática da narrativa. Rapidamente chegaram à conclusão de que existiria uma pessoa que, no início, não gostava de outra pessoa mas que no final tudo se iria resolver. Na verdade, a história falava de um menino, o Pedro, que, ao perceber que os amigos recém-chegados eram de outra nacionalidade, os exclui, demonstrando atitudes xenófobas. Dado que a história foi apresentada segmentada em partes, foi possível ir verificando a mudança de posicionamento dos alunos perante as atitudes do Pedro.

Quando terminámos a leitura completa da história pedimos às crianças que nos dissessem o que tinham aprendido, ao que responderam: *“Aprendi que é bom ter um amigo novo.”* (A4), *“Podemos brincar com os novos colegas.”* (A1). Algumas respostas mostram-nos mesmo a mudança do discurso que poderá levar as crianças a uma mudança de atitude perante o Outro, como por exemplo: *“Devemos respeitar os amigos novos.”* (A19), *“Não gozar com os colegas novos”* (A1), *“Dar abraços aos amigos novos (...) Para sentirem felicidade”* (A1). Para além disso, obtivemos também respostas que nos permitem verificar a curiosidade que as crianças têm em descobrir mais sobre o Outro, como neste caso: *“Aprender as línguas deles”* (A13).

Uma outra tarefa onde podemos analisar o discurso das crianças relativamente a esta categoria corresponde à atividade “O que mais gostei...”, onde surgiram as seguintes respostas: *“foi quando os alunos novos chegaram”* (A7), *“foi da Kieza a ensinar um jogo ao André”* (A8), ou *“da parte em que o Pedro começou a gostar da Kieza”* (A6).

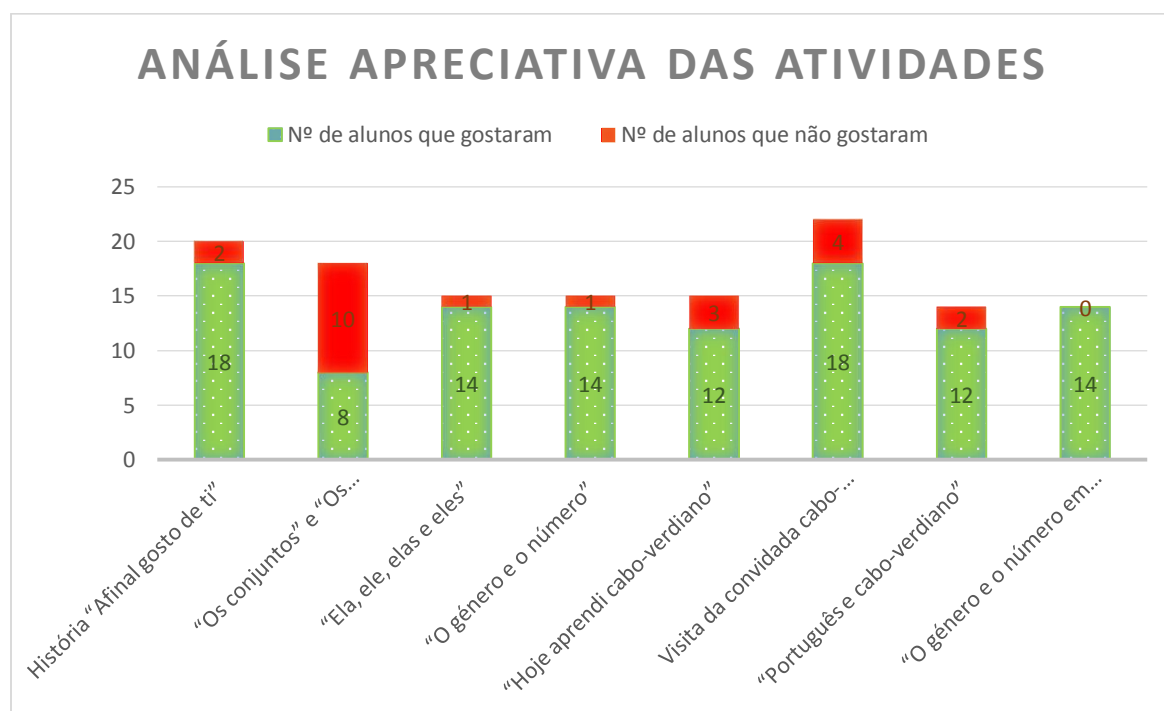
Ainda nesta atividade, conseguimos observar o gosto demonstrado pelas crianças relativamente à aprendizagem de uma língua diferente, como podemos comprovar nas seguintes transcrições: *“Gostei de aprender cabo-verdiano.”* (A1), *“Gostei de aprender cabo-verdiano e da professora de Cabo-Verde”* (A6) e *“O que eu gostei mais foi de aprender a língua do Odair e da Kieza.”* (A9). Como podemos verificar nesta última transcrição, o participante faz referência à língua do Odair. Esta menção é um indicador

que demonstra, por parte da criança, uma atitude de abertura perante as línguas, uma vez que o tétum (língua do Odair) foi abordado apenas numa sessão e de uma forma superficial (audição de um pequeno texto de apresentação do Odair sobre a cultura timorense acompanhado pela observação do registo escrito).

Para a realização de uma análise apreciativa do projeto, consultámos as fichas de avaliação individual dos alunos, presentes nos portefólios, onde as crianças expressam a sua opinião relativamente às atividades realizadas. Com esta recolha de dados pretendemos conhecer o ponto de vista dos alunos permitindo que dessem o seu parecer acerca de um projeto que também foi deles. No total, realizámos três fichas de avaliação, divididas em duas partes. A primeira parte consistiu na avaliação das atividades específicas, isto é, apresentadas todas as atividades realizadas durante as sessões, o aluno deveria rodear a verde as de que mais gostou, e a vermelho as de que menos gostou. A segunda parte permite avaliar as sessões na sua globalidade; para tal, recorremos a um *cartoon* de uma língua (tendo em conta a designação do nosso projeto – a cor das línguas) que deveria ser pintada de verde no caso de os alunos terem gostado muito das sessões, de amarelo se apenas gostaram e de vermelho se não gostaram nada.

De seguida, recorrendo à apresentação de alguns gráficos e quadros, passamos a apresentar os resultados relativos a esta recolha de dados.

**Gráfico 1 – Análise apreciativa das atividades**





Importa perceber que o facto de as atividades não possuíram todas o mesmo número de avaliações se deve à falta de comparência dos alunos no dia da avaliação ou no dia da atividade, ou então por não terem qualquer tipo de avaliação.

Observando o gráfico, podemos concluir que as atividades que despertaram mais interesse nos alunos foram a da leitura da história e a atividade em que esteve presente a Risy, a nossa convidada cabo-verdiana. No que diz respeito à leitura da história, podemos usar como possível justificação o facto de ela ter sido projetada acompanhada de ilustrações, por partes, criando uma expectativa maior nos alunos, deixando-os curiosos e motivados. O facto de a atividade que contou com a presença da nossa convidada Risy ter tido uma avaliação bastante positiva também não foi motivo de admiração, tendo em conta que esta decorreu a pedido dos alunos. Um outro aspeto a ter em consideração é o facto de ambas as atividades com mais votos positivos, por parte dos alunos, fazerem parte da categoria Sensibilização à diversidade linguística.

A atividade que, segundo a opinião dos participantes, mereceu uma avaliação negativa foi a atividade dos conjuntos e subconjuntos. Neste caso, e de acordo com o que já referimos neste capítulo, reparámos que algumas crianças se distraíram no início desta sessão podendo, por isso, ter perdido a motivação para realizar a atividade e, como tal, avaliarem-na de forma negativa.

De seguida apresentamos um quadro que nos permite verificar a apreciação global relativamente às sessões do nosso projeto. Para tal, recorremos aos dados presentes nas fichas de avaliação individual (FAI).

**Quadro 5 – Apreciação global das sessões**

Participantes	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20
FAI n°1																				
FAI n°2																				
FAI n°3																				

Neste quadro é possível verificar que grande parte dos alunos, cerca de 65%, atribuiu sempre a cor verde na avaliação global das sessões. De uma forma geral, podemos concluir que das sessenta avaliações possíveis, apenas três foram vermelhas (não gostei), cinco foram amarelas (apenas gostei) e cinquenta foram verdes (gostei muito). As duas avaliações restantes pertencem a alunos que não estiveram presentes.

Importa lembrar que o principal objetivo do nosso estudo consistiu em perceber de que forma é que a abordagem Sensibilização à diversidade linguística e cultural pode contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística, na aprendizagem do conteúdo gramatical flexão nominal em número, em alunos do 1º CEB. Sendo assim, podemos concluir, que a realização das atividades propostas no âmbito da SDLC, permitiu desenvolver nos alunos a capacidade de observação e reflexão acerca da língua, fortalecendo a sua consciência linguística. Quer isto dizer que as atividades que permitiram a comparação entre línguas se tornaram uma mais-valia no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência e reflexão da própria língua. Paralelamente incutiram nos alunos atitudes de respeito e abertura face a diferentes línguas e culturas.

### **5.2.3. Síntese da análise de dados**

Terminada a apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo do nosso estudo, organizada segundo duas categorias - *Consciência linguística* e *Sensibilização à diversidade linguística* -, expomos agora algumas considerações finais, em jeito de conclusão.

De acordo com a análise dos registos audiovisuais e dos portefólios individuais dos alunos, foi-nos possível concluir que os participantes desfrutaram e apreciaram o projeto, tirando partido das aprendizagens que dele decorreram e mostrando-se, na maioria das vezes, curiosos e motivados.

A primeira categoria intitulada *Consciência linguística* permitiu-nos perceber como é que os participantes adquiriram e desenvolveram conhecimentos gramaticais, ao nível do plano morfológico e da flexão nominal em número. Os alunos demonstraram a capacidade de observar, descrever e analisar a estrutura interna de palavras e de explicitar os conceitos de nome, nome próprio e comum e ainda de adjetivo por palavras próprias. Apesar das atividades relativas a esta categoria de análise terem sido avaliadas, por alguns alunos, de forma negativa, os resultados dos registos mostram que, no geral, o grupo de

participantes parece ter conseguido adquirir os conhecimentos gramaticais pretendidos. Podemos também acrescentar que, de acordo com a avaliação apreciativa realizada, os alunos demonstraram mais interesse pelas atividades que, para além de desenvolverem a consciência linguística, envolveram também outras línguas e culturas. Mais ainda, os alunos mostraram ser capazes de comparar e procurar regularidades linguísticas na flexão nominal em número, comparando o português com uma outra língua, neste caso, o cabo-verdiano.

No que diz respeito à segunda categoria, podemos concluir que os alunos demonstram, através do discurso, vontade de mudança de atitude perante o Outro, a sua cultura e a sua língua. Ainda de acordo com os registos obtidos e sua análise, podemos concluir que os alunos apreciaram as atividades de sensibilização à diversidade linguística, mostrando vontade de conhecer e aprender novas línguas através do contacto com indivíduos de culturas diferentes.

Tendo em consideração os resultados obtidos, podemos finalizar, concluindo que os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos ao longo das atividades, tirando partido delas e dos conhecimentos que delas resultaram. Para além disso, é possível, desde já, verificar que a realização de atividades promotoras da sensibilização à diversidade linguística e cultural foram um fator impulsionador do desenvolvimento da consciência linguística destes alunos pois levou-os ao debate, à confrontação, à comparação, à formulação de hipóteses, à tentativa de extrair conclusões e encontrar regularidades linguísticas. Também foi notória a dificuldade de se descentrarem da LM e da forma escrita, procurando analisar a frase no seu sentido global, não isolando a palavra. Mostraram, ainda, tendência em transferir para a língua desconhecida as regras de funcionamento da LP.

Concluído o capítulo referente à apresentação e análise de dados apresentamos, no momento seguinte, as considerações finais e limitações relativas ao nosso estudo.



# **Conclusão**



Ao longo dos capítulos anteriores, demos a conhecer um projeto que, agora concluído, nos leva a refletir acerca das suas finalidades e da sua pertinência.

Desde já importa referir que a participação neste projeto foi de extrema importância, quer a nível profissional, como futuras educadoras/professoras, quer a nível pessoal. A execução deste projeto transformou-nos! Desde o início, quando nos propusemos à realização deste estudo, até agora, quando o terminámos, é notória uma evolução da nossa postura perante as temáticas abordadas. Significa isto que este projeto, para além dos trémitos comuns a todas as investigações conducentes à finalização de um mestrado na área da educação pré-escolar e ensino do 1º CEB, acarreta também uma essência muito pessoal para os seus autores.

Tendo em conta a importância que este projeto teve para nós, importa agora apresentar, de forma sintetizada, o caminho percorrido, mostrando como tudo se desenvolveu, os resultados obtidos, os conhecimentos contruídos e apresentar ainda algumas limitações.

Este projeto é o resultado do processo de cruzamento de quatro unidades curriculares – a *Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) A1 e A2* e o *Seminário de Investigação Educacional (SIE) A1 e A2*. De acordo com a informação disponibilizada no *site* da Universidade de Aveiro, “estas unidades curriculares visam o desenvolvimento, em situação de formação colaborativa, de competências adequadas ao exercício da prática docente e da reflexão crítica sobre ela, mediante: a) A mobilização integrada dos saberes adquiridos nas diferentes componentes da formação inicial do estudante estagiário; b) a integração progressiva e orientada dos estudantes estagiários no exercício da atividade docente, desde a sala de aula a outros espaços da comunidade educativa mais alargada.”<sup>3</sup>

Foi no âmbito destas unidades curriculares que surgiu a oportunidade de realizarmos uma investigação que teve como temáticas predominantes o ensino/aprendizagem de um conteúdo gramatical e a sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Assim, a investigação que desenvolvemos teve como principal objetivo compreender de que forma é que uma abordagem SDLC pode contribuir para a aprendizagem da gramática no primeiro CEB, mais especificamente, da flexão nominal em número.

---

<sup>3</sup> <http://www.ua.pt/ensino/PageCourse.aspx?id=201&p=4>

Tendo em conta que o desenvolvimento da consciência linguística se pode enquadrar nos objetivos e nas finalidades de uma abordagem de sensibilização à diversidade linguística, demos início a este projeto construindo, primeiramente, um quadro teórico que pudesse sustentar o nosso estudo empírico. Neste, apresentámos o conceito de diversidade linguística, destacando o impacto da presença de crianças não nativas na escola e dos processos de aprendizagem e aquisição das línguas (Capítulo I). De seguida, uma vez que tínhamos intenção de perceber como ocorre a aprendizagem de conceitos gramaticais, apresentámos diferentes perspetivas do conceito de gramática, incluindo uma abordagem do conceito na atualidade. Seguidamente, debruçámo-nos sobre o conceito de consciência linguística, inerente à capacidade do indivíduo de refletir sobre a língua. Para que tal aconteça, importa que o sujeito tenha em conta o conhecimento que tem das regras de funcionamento da língua. Ao refletir acerca das regras que regulam a língua (a “gramática” da língua), o aprendente passa de um conhecimento implícito da língua a um conhecimento explícito. Tendo em conta a amplitude da gramática optámos por nos focalizar no plano morfológico, especificamente, nas marcas da flexão nominal em número. Uma vez abordadas as duas temáticas principais do nosso estudo – gramática e sensibilização à diversidade linguística – foi essencial criar, no nosso enquadramento teórico, um fio condutor que nos permitisse estabelecer a relação entre estes dois conceitos. Sendo assim, abordámos também a flexão nominal em número na língua cabo-verdiana (Capítulo II), obtendo uma abordagem gramatical que envolve uma língua diferente da língua materna das crianças. Para finalizarmos a nossa fundamentação teórica, realizámos ainda uma abordagem aos portefólios. Apesar de ter funcionado apenas como instrumento de recolha de dados devido a algumas limitações, tais como o desconhecimento do contexto de implementação e a conceção do quadro teórico, o portefólio é uma ferramenta crucial passível de ser usada desde os primeiros anos letivos (Capítulo III).

Após concluirmos a fundamentação teórica, percebemos que a introdução de novas línguas e culturas no contexto de sala de aula poderia ser uma mais-valia para o ensino/aprendizagem da gramática e para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos. Apesar de, ao longo do nosso estudo, termos privilegiado o ensino da gramática reflexiva, em que desvalorizamos a constante memorização de regras gramaticais e privilegiamos o desenvolvimento da consciência linguística, importa lembrar que, tal como em outras áreas do saber, recorremos, diversas vezes, ao uso da



metalinguagem gramatical. Sendo assim, demos início ao projeto de intervenção que nos permitiu explorar as temáticas referidas tendo em conta os objetivos definidos.

O projeto “*A cor das línguas*” veio proporcionar aos alunos do primeiro ano de escolaridade, a oportunidade de participar em atividades diversificadas que promoveram o desenvolvimento da sua capacidade de refletir sobre a sua língua materna, a LP para todos os alunos, tendo como comparação uma outra língua. As atividades foram divididas ao longo de sete sessões que tiveram em atenção o previsto nos documentos de orientação curricular em vigor, tais como o *Programa de Português* e as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. De acordo com os documentos referidos, na área da gramática, conseguimos explorar conteúdos relacionados com o *Conhecimento Explícito da Língua*, mais especificamente, a *Flexão Nominal em Número*. Simultaneamente, tivemos oportunidade de pôr em prática atividades que sensibilizaram os alunos para a presença de outras línguas e culturas. Para tal, concebemos a história “*Afinal gosto de ti*”, adaptada do livro “*Vive la France*” de Thierry Lenain, que retrata a vida de um menino que, devido à sua atitude xenófoba perante alunos estrangeiros recém-chegados, acaba sozinho e sem amigos. Através desta narrativa, pretendemos que os alunos refletissem acerca das suas atitudes perante o Outro, a sua língua e a sua cultura. Pretendemos, também, que a diversidade linguística e cultural seja vista não como uma desvantagem na comunicação e interação, mas sim como um elemento promotor de novas aprendizagens e de novas possibilidades de comunicação e interação.

De acordo com a natureza do nosso estudo, optámos por realizar uma investigação de tipo qualitativo, uma vez que a recolha de dados foi sempre feita num ambiente natural em que o investigador esteve sempre presente observando todos os acontecimentos. Para além disso, podemos ainda acrescentar que esta investigação apresenta características de uma investigação-ação, visto que, tivemos a oportunidade de planear, agir, observar e refletir.

No sentido de colocar em prática uma investigação-ação, cujo objetivo geral é a compreensão da abordagem SDLC tendo em conta o seu contributo para a aprendizagem da gramática no 1º CEB, perseguimos outros objetivos mais específicos que orientam o nosso estudo, tais como: conhecer as representações dos alunos relativamente à classe do nome e à flexão nominal em número; compreender de que forma é que os alunos constroem o conceito de nome (próprio e comum) e de número (singular e plural) em Língua Portuguesa; analisar de que forma é que os alunos são capazes de identificar diferentes padrões de flexão nominal noutras línguas, comparativamente à Língua

Portuguesa; conhecer as representações dos alunos sobre as diferentes línguas; e, por fim, reconhecer o contributo da SDLC para a aprendizagem de conteúdos gramaticais.

Para monitorizar o processo e recolher dados que nos permitissem compreender até que ponto os objetivos anteriormente definidos foram atingidos, tivemos em consideração algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: a observação, os registos fotográficos e audiovisuais, as notas de campo, as fichas de avaliação individual e ainda os portefólios.

Após realizada a recolha de dados, tornou-se pertinente realizar a análise de conteúdo de acordo com as categorias definidas. Para o nosso estudo, foram selecionadas duas categorias – Consciência linguística e Sensibilização à diversidade linguística.

Relativamente à *Consciência linguística* podemos concluir que os alunos se mostraram capazes de observar, descrever e analisar a estrutura interna de palavras e de explicitar os conceitos de nome, nome próprio e comum e ainda de adjetivo. Por outras palavras, podemos afirmar que as atividades permitiram que os alunos passassem de um conhecimento implícito da língua, a um conhecimento explícito, sendo capazes de verbalizar e explicitar determinados fenómenos linguísticos. De acordo com a análise apreciativa das atividades, aquelas que mostraram ter mais interesse para os alunos foram as que, para além de desenvolverem a consciência linguística, tinham também objetivos de SDLC.

Quanto à categoria *Sensibilização à diversidade linguística* pudemos concluir que os alunos demonstraram vontade de mudança de atitude perante o Outro, a sua língua e cultura.

Dado o interesse demonstrado pelas crianças relativamente às atividades que envolviam línguas diferentes, podemos concluir que estas revelam ser uma mais-valia para a aprendizagem de conteúdos gramaticais. Desta forma estamos a aliar as duas temáticas mais significativas do nosso estudo.

Apesar de termos atingido os objetivos inicialmente definidos é importante não esquecer que também este estudo teve falhas ou aspetos menos positivos que condicionaram a análise de dados e os resultados a que poderíamos ter chegado.

No que diz respeito aos recursos mobilizados para a recolha de dados, pudemos verificar que, apesar de adequados ao estudo, alguns deles não funcionaram corretamente. Os registos audiovisuais foram aqueles que mais dados nos forneceram, no entanto, constatámos que as videografações, que nos permitiam ver e ouvir todas as sessões realizadas, não funcionaram na sua totalidade, o que significa que perdemos partes do

discurso das crianças que poderiam ser relevantes para a análise de dados. Ao concluirmos o projeto percebemos que, na verdade, os dados recolhidos se tornaram insuficientes perante aquilo que pretendíamos analisar.

Uma outra limitação diz respeito ao tempo dedicado ao projeto. Para além de investigadoras, o nosso papel em sala de aula foi também de docentes, com um determinado plano curricular para cumprir. Por esta razão, as atividades, mesmo usufruindo da transdisciplinaridade, foram desenvolvidas isoladamente sendo, contrariamente ao desejado, pouco tempo dedicado ao projeto.

Um outro aspeto que consideramos ter limitado o nosso estudo foi a impossibilidade de trabalhar de forma mais sistemática o portefólio. Inicialmente pensámos no portefólio como um instrumento de reflexão e autoavaliação dos alunos, no entanto, verificámos que ao longo das sessões não obtivemos dados suficientes que nos permitissem encarar o portefólio como categoria de organização e análise de dados. Sendo assim, optámos por considerar o portefólio apenas como um instrumento de recolha de dados tendo consciência de que, da outra forma, teria sido mais útil para o nosso projeto.

Apesar destas limitações, após a conclusão do nosso projeto, podemos verificar que os objetivos foram atingidos. De acordo com os resultados obtidos, foi possível verificar a dificuldade que os alunos apresentam em descentrarem-se da sua LM. Desta forma, ao realizarmos atividades gramaticais que envolvem outras língua, permitimos que as crianças se dissociem da forma escrita da língua, analisando-a e refletindo sobre o seu sentido global. O confronto e comparação entre línguas, a procura de regularidades e a formulação de hipóteses desenvolve a consciência linguística dos alunos, respondendo assim à nossa questão de investigação.

Para além do contributo global que este projeto teve para os participantes envolvidos, também para mim, como investigadora, como futura profissional de educação e como pessoa, este estudo se revelou como um momento marcante ao longo da minha vida. No que diz respeito à minha formação académica, foi-me proporcionada a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos até então. Neste sentido, pude comprovar que o emprego desses mesmos conhecimentos não deve ser realizado de forma linear, isto é, devemos ter sempre em consideração o contexto no qual estamos inseridos. Este aspeto mostra-me a unicidade deste projeto, dado que a forma como atuamos derivou maioritariamente das características do meio em que estávamos envolvidas. Como futura profissional, considero que este projeto foi uma mais-valia, uma vez que desenvolvi a minha capacidade de planear, observar, de agir e de refletir acerca da minha ação. Para

além disso, desenvolvi também a capacidade de trabalhar em conjunto, colaborando com os outros, partilhando ideias, tornando-as práticas. Ao nível pessoal, posso dizer que cresci e me sinto melhor com o meu novo “eu”. Tornei-me mais aberta às diferenças, à diversidade, à interação e comunicação com o Outro.

De modo a finalizar este trabalho, quero ainda acrescentar que, na verdade, é possível trabalhar temáticas como a sensibilização à diversidade linguística e cultural, relacionando-a com outros conteúdos do currículo. A SDLC permitiu-nos tornar mais motivadores e significativos determinados conteúdos, geralmente vistos como exigentes ou áridos. Assim sendo, esperamos que o nosso estudo venha a contribuir para a ação e intervenção de outros profissionais da área da educação que passem a ver a abordagem SDLC como um excelente potenciador de aprendizagens.

## **Referências bibliográficas**



## A

- ✓ Ançã, M. & Alegre, T. (2003). A consciencialização linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. *Palavras*, nº24, pp. 31-39.
- ✓ Ançã, M. H. (1998). Limão/limões e outros plurais. *Palavras*, pp. 29-35.
- ✓ Ançã, M. H. (2006). Representações sobre a língua portuguesa: um exemplo em meio de aprendizagem não formal. In R. Bizarro (org.) *A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal, pp. 216-226.

## B

- ✓ Bardin L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- ✓ Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*, pp. 15-80. Portugal: Porto Editora.
- ✓ Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa: DGIDC. Disponível em: [http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu\\_s.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf).

## C

- ✓ Candelier, M. (1999). En quelques lignes: l'éveil aux langues à l'école primaire dans le programme européen "Evlang". *Language Awareness*, vol.8, pp. 237-239.
- ✓ Casteleiro, J. M. [Ed.]. (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- ✓ Cortesão, L., Pacheco, N. A., (1991), "O conceito de educação Intercultural - interculturalismo e realidade portuguesa". In: *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, pp. 33-44.
- ✓ Conselho da Europa (2001). *Portefólio Europeu de Línguas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

- ✓ Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- ✓ Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, R. (2009). Investigação-acção: metodologia referencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, Vol. XIII, Nº 2, pp. 455-479.
- ✓ Cunha & Cintra (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Editora Sá da Costa.

## D

- ✓ De Pietro, J. (1999). La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?. *Tranel*, 31, 179-202.
- ✓ Demont, E., Gombert, J.E. (1995). Activités métalinguistiques et acquisition de l'écrit. *Eduquer & Former : Théories et Pratiques*. 3-4, pp. 11-22.
- ✓ DGIDC. (s.d.). *Dicionário Terminológico para consulta em linha*. Obtido de <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>.
- ✓ DGIDC. (2007). *Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Ministério da Educação.
- ✓ Dias, C., Evaristo, A., Gomes, S., Marques, C., Sá, S., Sérgio, p. (2010). “Mar Línguas e culturas”- uma abordagem didática de sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º Ciclo do Ensino Básico. In A. Andrade & S. Pinho, *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projeto* (pp. 66-76). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ✓ Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC-Ministério da Educação.



## E

- ✓ Estrela, J. (2011). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- ✓ Evaristo, A. (2010). *O e-Portefólio no ensino de Inglês nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3552/1/4064.pdf>.

## F

- ✓ Faria, I., Pedro, E., Duarte, I. & Gouveia, C. (2005). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. (2ª edição). Lisboa: Caminho.
- ✓ Ferreira, D. (2004). *Construção De Instrumentos De Observação De Práticas Educativas*. Lisboa.
- ✓ Fisher, G. (2001). Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas. *Educação & Comunicação*, 7, pp. 19-26.
- ✓ Fortier, V. & Simard, D. (2008). Réflexions métasyntaxiques formulées par des élèves de 6e année apprenant l'anglais langue seconde. *Language Awareness*, 17, pp. 156-170.

## G

- ✓ Goularte, R. S. (2012). A linguística e o ensino de português nas décadas de 70 e 80: expectativas de renovação. *Comunicação apresentada na XVI Jornada Nacional da Educação*. Brasil.

## H

- ✓ Huddleston, T., Niessen, J., Chaoimh, E. N., & White, E. (2007). *Migrant Integration Policy Index III*. Disponível em: [www.mipex.eu](http://www.mipex.eu).

## J

- ✓ James, C., & Garrett, P. (1991). The scope of language awareness. In C. James and P. Garrett (eds.), *Language awareness in the classroom*. pp.3-22. London: Longman.

## K

- ✓ Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.

## M

- ✓ Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística - um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento.
- ✓ Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. (1994). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- ✓ Mateus, M. H. M., Pereira, D. & Fischer, G. (orgs.). (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Máximo-Esteves, L. (2008). *Metodologia: questões teórico-práticas*. In *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. pp. 86-102. Porto: Porto Editora.
- ✓ Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC

## P

- ✓ Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- ✓ Pereira, D., Arim, E. & Carvalho, N. (s.d). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC/Gulbenkian. Disponível em: [www.iltec.pt/divling/\\_pdfs/linguas\\_crioulo\\_cv.pdf](http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/linguas_crioulo_cv.pdf).
- ✓ Pilássova, I. (2005). *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado.

- ✓ Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*.

## R

- ✓ Ramos, M. (2011). *Gramática e Sensibilização à Diversidade Linguística no 1ºCEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- ✓ Rego, S. (2012). *Portefólio: instrumento de sensibilização à diversidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- ✓ Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. e Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa: DGIDC.
- ✓ Reste, C. (2014). *Das representações sociais à educação intercultural*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.
- ✓ Ribeiro, M. (2009). *Morfologia da Língua Portuguesa*. Brasil: Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: [http://portal.virtual.ufpb.br/bibliotecavirtual/files/morfologia\\_da\\_langua\\_portuguesa\\_1360073731.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/bibliotecavirtual/files/morfologia_da_langua_portuguesa_1360073731.pdf)

## S

- ✓ Sérgio, P. (2007). *Língua Portuguesa e integração*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado.
- ✓ Sérgio, P. (2010). Crianças da europa de leste face à aprendizagem em português e integração. In M. H. Ançã, *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: LIDEL (pp. 133-147).
- ✓ Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de portefólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- ✓ Silva, M. C. (2008). O valor do conhecimento gramatical. *Saber (e) Educar* 13, pp. 89-106.

- ✓ Silva, N. (2006). *O Portfolio Reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional. Um estudo na formação pós-graduada*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- ✓ Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Spradley, J. P. 1980. *Participant observation*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

## U

- ✓ UNESCO. (2013). *Intercultural Competence - Conceptual and Operational Framework*. Paris: Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning.

## V

- ✓ Veiga, M. (2002). *O caboverdiano em 45 lições*. Estudo sociolinguístico e gramatical.
- ✓ Villalva, A. (2003). Aspectos Morfológicos da Gramática do Português in Mateus et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. 5ª edição revista e aumentada. Lisboa: Caminho, p.927-931.

# **Anexos**



## **Anexo 1 – Sessões de intervenção**

### **Anexo 1.1**

#### **Sessão 0 – “A cor das línguas”**

### 1.1.1 Planificação da sessão 0



## A cor das línguas

### Sessão 0 – “A cor das línguas”

#### Objetivos:

- Reconhecer as representações das crianças sobre línguas de diferentes estatutos informais;

#### Domínio: Compreensão do oral

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
  - apropriar-se de novos vocábulos;
  - associar palavras ao seu significado;
  - identificar palavras desconhecidas;
  - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
  - responder a questões acerca do que ouviu;
  - reter o essencial de um pequeno texto ouvido;
  - identificar o tema central;
  - apreender o sentido global de textos ouvidos;
- Promover manifestações de ideias, sensações e sentimentos pessoais sobre o texto ouvido;
- Detetar algumas semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito.



**Domínio: Expressão oral**

- Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa;

**Domínio: Leitura**

- Distinguir texto e imagem;
- Reconhecer a representação gráfica da fronteira de palavra;
- Distinguir letra, palavra, frase, texto;
- Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som.
- Ler palavras através de:
  - Reconhecimento global;
  - Correspondência som/letra;
  - Antecipação;
- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos;
- Ler por iniciativa própria.

**Domínio: Escrita**

- Utilizar a linha de base como suporte da escrita;
- Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas;

- Escrever legivelmente, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:
  - palavras e frases de acordo com um modelo;
  - palavras e frases sem modelo;
  - legenda de imagens.

### **Domínio: Conhecimento Explícito da Língua**

#### *Plano das classes de Palavras*

- Manipular palavras em frases;
- Comparar e descobrir regularidades;
- Explicitar:
  - Distinguir nomes (próprios e comuns);
- Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita;
- Identificar conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de nome e adjetivo e distingui-los.

### **Descrição:**

- Momento de pré-leitura da história “Afinal gosto de ti” – Inicialmente é apenas mostrado às crianças o título do livro que deverá ser escrito no quadro de forma a conseguirem lê-lo. De seguida é pedido que opinem sobre a temática do livro, introduzindo algumas questões, como por exemplo: “Sobre o que será esta história? O que significa “afinal”? Seria igual se o título fosse apenas “gosto de ti? De quem fala a história?”
- Audição da primeira parte da história “Afinal gosto de ti”.
- Momento de pós-leitura – Confronto com as ideias iniciais. Formular hipóteses sobre a continuação da história.

- Reconhecer palavras no texto e identificar novas palavras que consigam ler e escrever no quadro.
- Organizar palavras em conjuntos de acordo com algumas características, por exemplo: diferenciar os nomes dos adjetivos e para que servem.
- Jogo dos conjuntos acerca da classe de palavras (nome e adjetivo) usando a linguagem matemática.

**Recursos:** História projetada “Afinal gosto de ti” (1ª parte), ficha da atividade “Os conjuntos”, lista de palavras e quadro.

**Avaliação:** A avaliação desta sessão será realizada através da observação direta, das gravações audiovisuais e do preenchimento das fichas de atividade.

### **1.1.2 História “Afinal gosto de ti” (1º parte)**

**Algures neste país, havia uma cidade.**


**Algures nesta cidade havia uma escola.**

**Algures nesta escola havia um recreio.**

**Algures neste recreio havia um menino que estava completamente sozinho:**

**Pedro.**





**Um dia, o Pedro  
chegou a fazer parte  
de um grupo. Neste grupo estavam:  
o André, a Rita e a Maria.**

**Mas este grupo desfez-se, querem saber  
porquê?**



**Todos os dias, às oito horas, o Pedro esperava, sentado numa pedra do recreio, que os amigos chegassem. Na mão esquerda segurava o saboroso pão com manteiga, na direita o pião colorido com que todos os dias brincava. A primeira a chegar era a Maria. Vinha de carro com a mãe e assim que chegava corria para junto do Pedro.**





**O próximo a chegar era o André que trazia consigo um pequeno pote.**

**– Que trazes tu nesse pote André?**

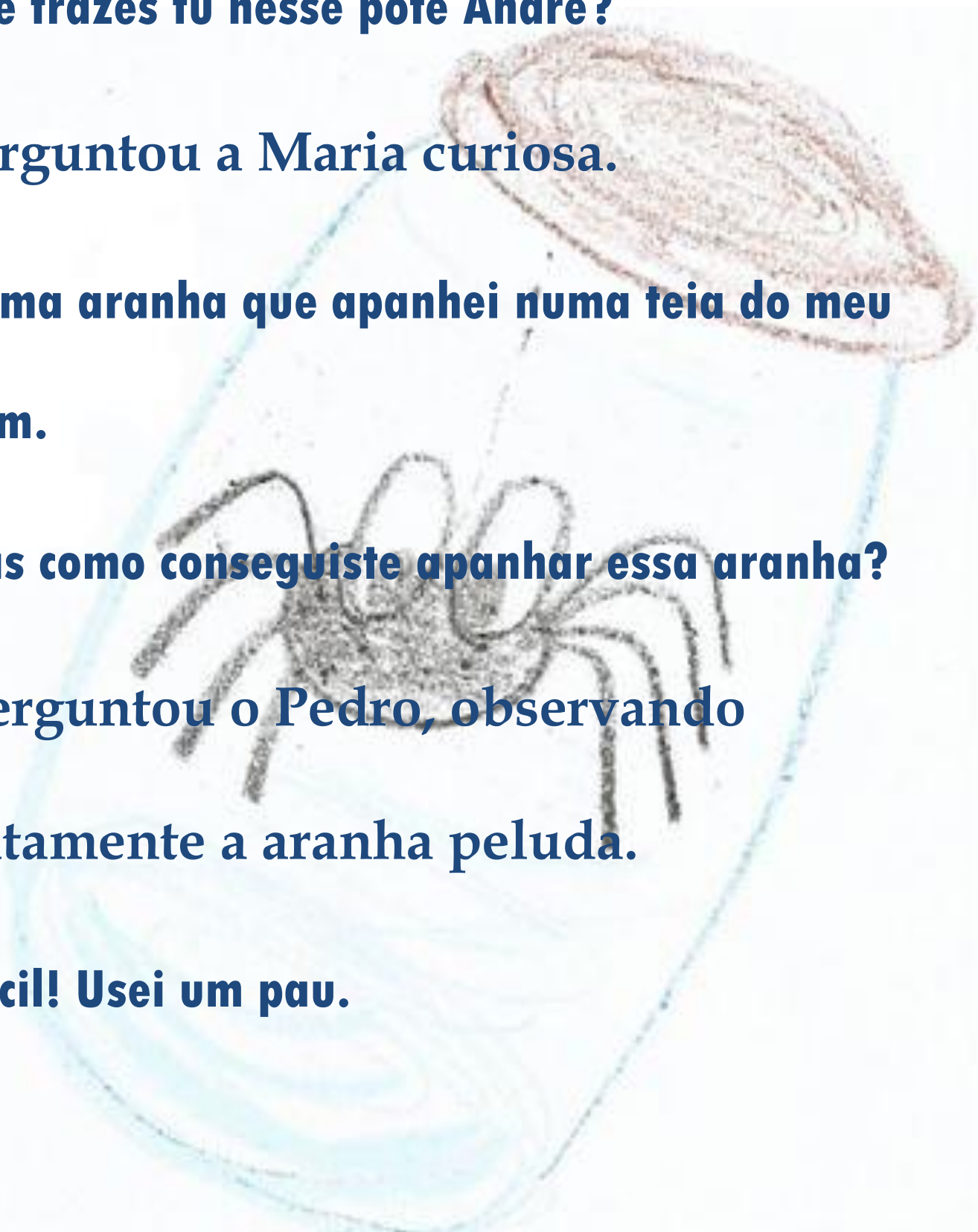
**– perguntou a Maria curiosa.**

**– É uma aranha que apanhei numa teia do meu jardim.**

**– Mas como conseguiste apanhar essa aranha?**

**– perguntou o Pedro, observando atentamente a aranha peluda.**

**– Fácil! Usei um pau.**





**Enquanto as crianças apreciavam o novo bichinho de estimação do André, ouviu-se um ruído ensurdecedor**

BRUUMmmmm  
oooooooooooooooooooo

**– Pelo barulho só pode ser o tio da Rita que a traz na sua mota nova – disse Maria.**

**A Maria estava certa e não tardou muito grupo ficou completo. Nesse mesmo momento a campainha tocou.**

TRIMmmmm  
!!

**Já todos estavam sentados quando de repente**



**batem à porta e sem mais demoras  
entram na sala a diretora da escola e  
dois meninos.**

– Senhora professora, trouxe à sala os dois meninos novos de que lhe falei, a Kieza e o Odair – explicou a diretora.

– Sim, pode deixar que eu trato das apresentações – assegurou a professora, mimando os meninos na face.

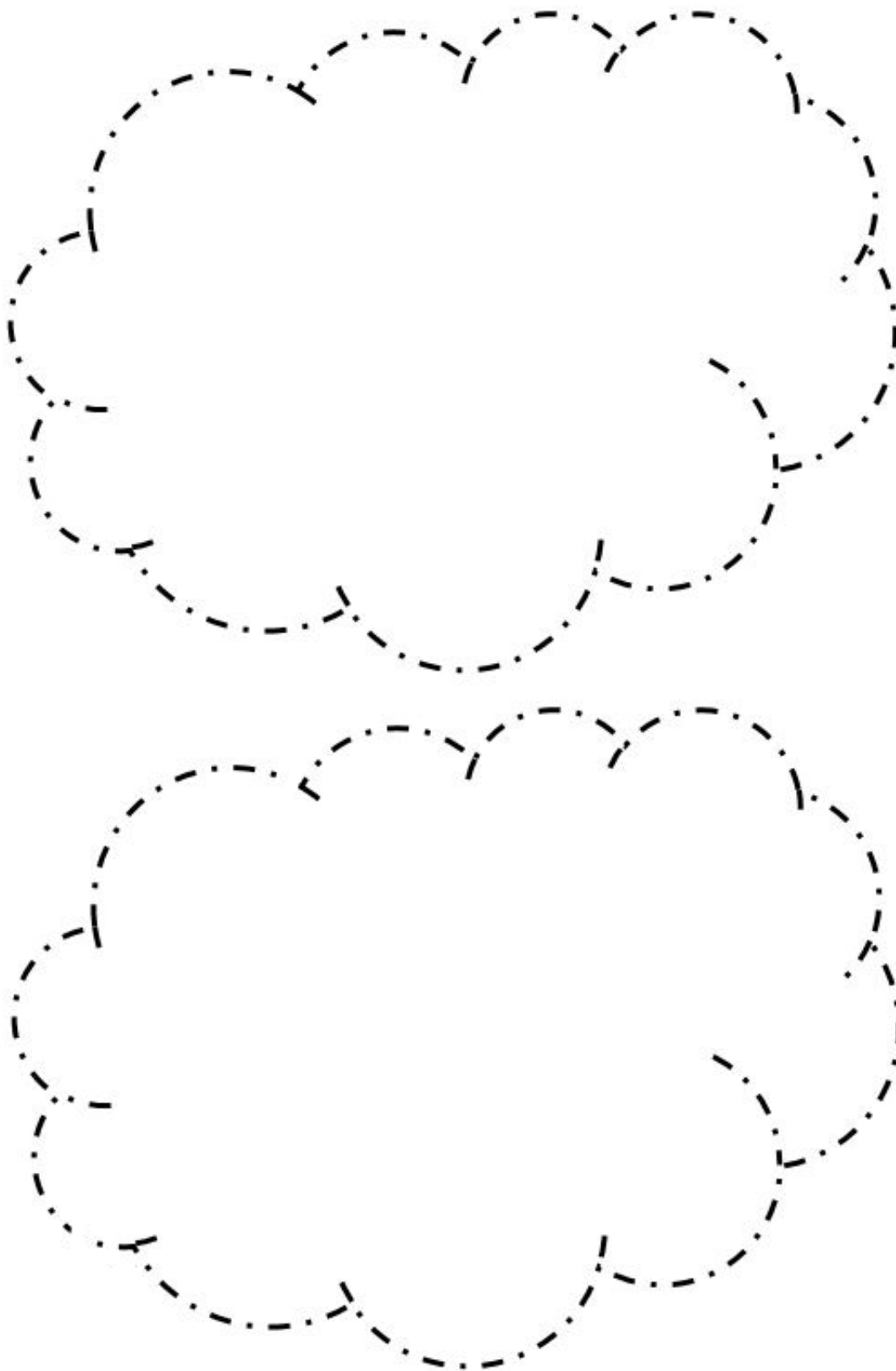
Entretanto, na secretária, o Pedro questionou os colegas do seu grupo:

– Dois alunos novos? Não pode ser, eles são tão...

# diferentes



### 1.1.3 Atividade “Os conjuntos” e lista de palavras



escola	mãe	campainha	curiosa
Pedro	pote	porta	peluda
André	aranha	professora	ensurdecedor
Rita	teia	sala	nova
Maria	jardim	Fierza	novos
carro	pau	Odair	diferentes
pão	tio	secretária	colorido
pião	mota	pequeno	saboroso

## **Anexo 1.2**

### **Sessão I – “Os nomes”**

### 1.2.1. Planificação da sessão I



## A cor das línguas

### Sessão I - “Os nomes”

#### Objetivos:

- Promover o desenvolvimento da consciência linguística;
- Conhecer as biografias linguísticas da turma, mais propriamente o contacto com diferentes línguas.

#### Domínio: Compreensão do oral

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
  - apropriar-se de novos vocábulos;
  - associar palavras ao seu significado;
  - identificar palavras desconhecidas;
  - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
  - responder a questões acerca do que ouviu;
  - reter o essencial de um pequeno texto ouvido;
  - identificar o tema central;

- apreender o sentido global de textos ouvidos;
- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais sobre o texto ouvido.

#### **Domínio: Leitura**

- Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som.
- Ler palavras através de:
  - Reconhecimento global;
  - Correspondência som/letra;
  - Antecipação;
- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.

#### **Domínio: Escrita**

- Escrever legivelmente, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:
  - palavras e frases de acordo com um modelo.

#### **Domínio: Conhecimento Explícito da Língua**

##### *Plano das classes de Palavras*

- Manipular palavras em frases;
- Comparar e descobrir regularidades;
- Explicitar:



- Distinguir nomes (próprios e comuns);

- Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita;
- Identificar conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de nome, nome próprio, nome comum e adjetivo e distingui-los.

#### **Descrição:**

- Recapitulação da sessão anterior, nomeadamente da primeira parte da história, do conceito de nome e adjetivo e das palavras distribuídas pelos dois conjuntos;
- Após a divisão das palavras pelos dois conjuntos anteriores, nome e adjetivo, os alunos farão a divisão do conjunto dos nomes em dois subconjuntos, nomes próprios e nomes comuns;
- Leitura da segunda parte da história que irá incidir na apresentação da Kieza, a menina cabo-verdiana;
- Exibição da imagem da Kieza, em cartão, com o balão de apresentação. Este balão terá algumas lacunas que serão preenchidas pelos alunos com os cartões expostos no quadro;
- Preenchimento da biografia linguística de cada criança;
- Preenchimento da “Ficha de avaliação individual.”

**Recursos:** História projetada: “Afinal gosto de ti” (2ª parte), folha da atividade “Os subconjuntos”, folha da atividade “A minha biografia linguística”, imagem da Kieza (cartão), balão de apresentação e cartões (para preencher a apresentação da Kieza).

**Avaliação:** A avaliação desta sessão será realizada através da observação direta, das gravações audiovisuais, do preenchimento das fichas de atividade e ainda da ficha de avaliação individual.

### **1.2.2 História “Afinal gosto de ti” (2ª parte)**

**Rapidamente as atenções se centraram na menina, todos estavam curiosos por conhecer os novos colegas, exceto um menino, o Pedro.**

Olá, eu sou a Kieza. Tenho 6 anos. Vivo em Portugal mas nasci em Cabo-Verde. Vim para cá com os meus pais e com os meus irmãos. Tenho uma irmã e um irmão. Gosto de Portugal porque sei falar a vossa língua. Em Cabo-Verde falava cabo-verdiano em casa, na escola falava português. Conheço mais línguas, o inglês e o francês mas para já só sei falar duas.

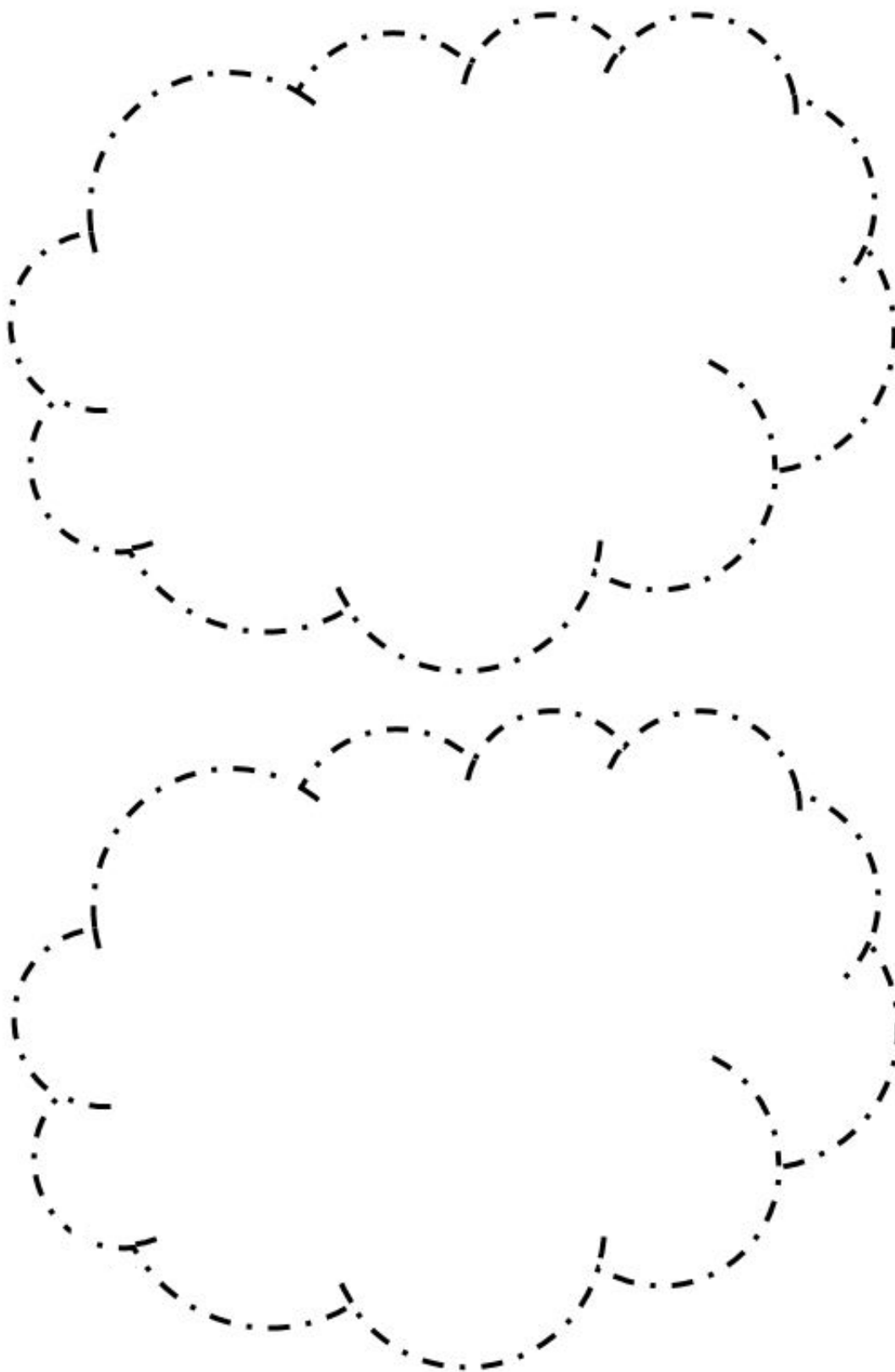


**Ouviste? Ela é cabo-Verdiana mas também sabe falar português - sussurrou o André ao Pedro. Sabe falar português? Pois isso é o que nós vamos ver na próxima aula.**

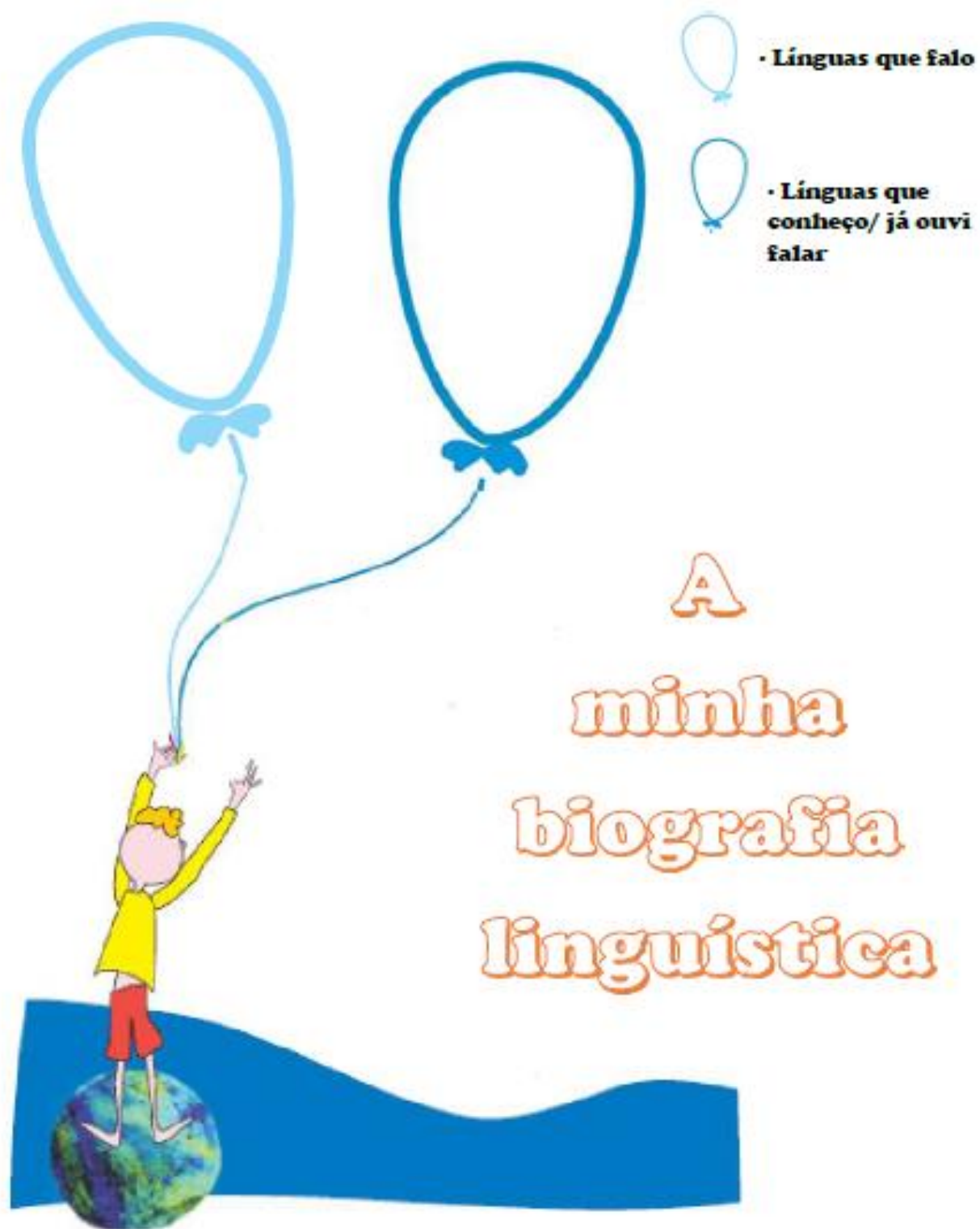


**Durante o intervalo seguinte, os amigos do Pedro decidiram ir conhecer melhor os novos colegas de turma. Enquanto isso, o Pedro permaneceu sozinho, o seu orgulho e teimosia eram mais fortes**

### 1.2.3 Atividade “Os subconjuntos”



#### 1.2.4 Atividade “A minha biografia linguística”

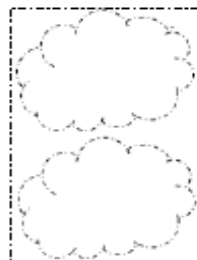


### 1.2.5 Ficha de avaliação individual nº1



## A cor das línguas

Rodeia de **verde** o que mais gostaste e  
a **vermelha** o que menos gostaste.



Pinta a língua de:



**verde** se gostaste muito.



**amarelo** se apenas gostaste.



**vermelho** se não gostaste.



## **Anexo 1.3**

### **Sessão II – “O género e o número”**



### 1.3.1 Planificação da sessão II



## A cor das línguas

### Sessão II - “O género e o número”

#### Objetivos:

#### Domínio: Compreensão do oral

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
  - apropriar-se de novos vocábulos;
  - associar palavras ao seu significado;
  - identificar palavras desconhecidas;
  - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
  - responder a questões acerca do que ouviu;
  - reter o essencial de um pequeno texto ouvido;
  - identificar o tema central;
  - apreender o sentido global de textos ouvidos;
- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.

#### Domínio: Leitura

- Ler palavras através de:
  - Reconhecimento global;
  - Correspondência som/letra;
  - Antecipação;
- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos;
- Ler por iniciativa própria.

#### **Domínio: Escrita**

- Escrever legivelmente, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:
  - palavras e frases de acordo com um modelo;
  - legenda de imagens.

#### **Domínio: Conhecimento Explícito da Língua**

##### *Plano Morfológico*

- Proporcionar situações de manipulação de palavras e constituintes de palavras;
- Formar femininos, masculinos; singulares e plurais;
- Comparar dados e descobrir regularidades.

##### *Plano das classes de Palavras*

- Comparar e descobrir regularidades;
- Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita;
- Identificar os conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de gênero e número;
- Promover a construção do conceito de nome, gênero e número.

#### **Descrição:**

- Leitura da terceira parte da história “Afinal gosto de ti”. Neste excerto, a ação decorre numa aula de português sobre o número e o gênero;
- Apresentação de cartazes com uma imagem e respetiva legenda. Neste caso, por exemplo, apresentaremos um cartão com a imagem de um menino e em baixo a legenda da imagem. Ainda iremos apresentar os cartões com as palavras menina, menino, meninos e meninas. Após apresentar os cartões, iremos questionar as crianças se se trata da mesma palavra ou de palavras diferente; se são diferentes quais as diferenças; o que significam; o que têm de diferente;
- Preenchimento da ficha de realização individual “Ela, ele, elas e eles” pelas crianças. A ficha terá as imagens dos cartões anteriormente apresentados e as crianças realizarão a sua legenda. Esta síntese será colocada, posteriormente, no portefólio das crianças;
- Preenchimento da tabela “O gênero e o número”. Nesta atividade, iremos dividir a turma em 5 grupos, a cada grupo será entregue um conjunto de palavras. Para preencher a tabela, cada grupo deve ler a palavra e identificar o gênero e número.

**Recursos:** História projetada: “Afinal gosto de ti”, cartões com imagens e cartões com legendas, ficha da atividade “Ela, ele, elas e eles”, tabela “O gênero e o número” e os cartões com palavras e ficha de avaliação individual.

**Avaliação:** A avaliação desta sessão será realizada através da observação direta, das gravações audiovisuais e do preenchimento das fichas de atividade.

### **1.3.2 História “Afinal gosto de ti” (3ª parte)**

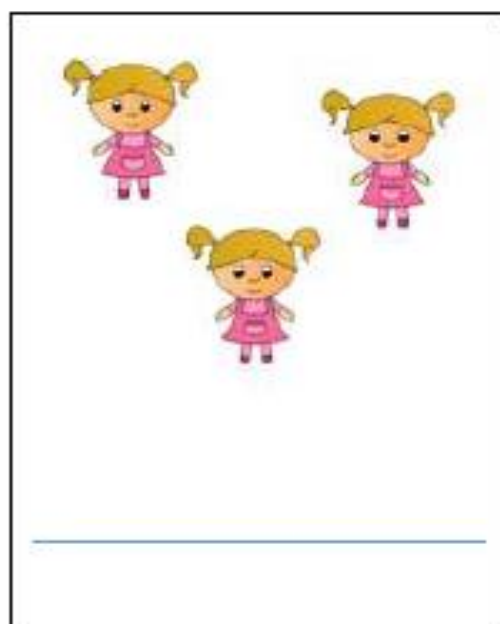
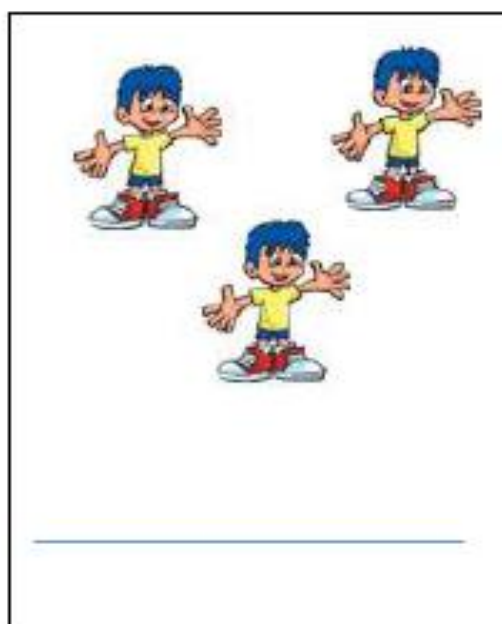
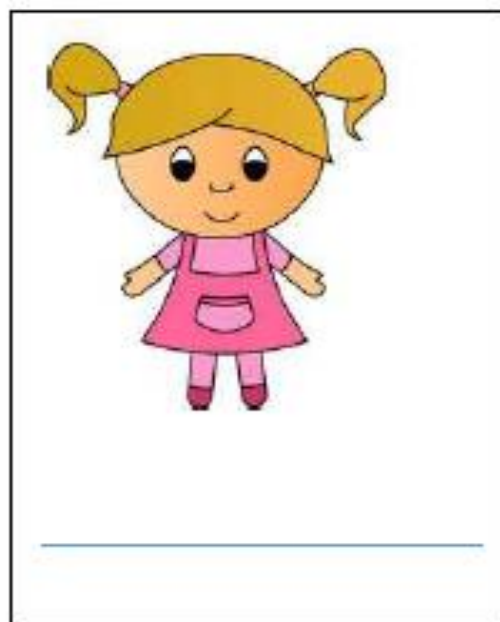
**De volta à sala de aula...**

- Então meninos não acham que devíamos fazer uma revisão do que estivemos a aprender na aula anterior? – questionou a professora, dirigindo-se para o quadro – Rita queres relembrar aos teus colegas o assunto da aula?**
- Na aula anterior falámos dos nomes e das suas características.**



### 1.3.4 Atividade “Ela, ele, elas e ele”

#### Sessão III: “Ela, ele, elas e eles”



#### 1.3.4 Cartões da atividade “O gênero e o número”

pato

pata

patos

patas

tio

tia



tios

tias

gato

gata

gatos

gatas

teia

teias

pente

pentes

professor

professora

professores

professoras

aluno

aluna

alunos

alunas

médico

médica

médicos

médicas

pai

país



mãe

mães

lata

lata's

## **Anexo 1.4**

**Sessão III – “O que eu já aprendi  
sobre o género e o número”**

### 1.4.1 Planificação da sessão III



## A cor das línguas

### Sessão III - “O que já aprendi sobre o género e o número”

#### Objetivos:

#### Domínio: Compreensão do oral

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
  - apropriar-se de novos vocábulos;
  - associar palavras ao seu significado;
  - identificar palavras desconhecidas;
  - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
  - responder a questões acerca do que ouviu;
  - reter o essencial de um pequeno texto ouvido;
  - identificar o tema central;
  - apreender o sentido global de textos ouvidos;
- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais sobre o texto ouvido.

#### Domínio: Leitura

- Ler palavras através de:
  - Reconhecimento global;
  - Correspondência som/letra;
  - Antecipação;
- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos;
- Ler por iniciativa própria.

#### **Domínio: Escrita**

- Escrever legivelmente, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:
  - palavras e frases de acordo com um modelo.

#### **Domínio: Conhecimento Explícito da Língua**

##### *Plano Morfológico*

- Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos;
- Formar femininos, masculinos; singulares e plurais;
- Proporcionar situações de comparação de dados e descobrir regularidades.

##### *Plano das classes de Palavras*

- Comparar e descobrir regularidades;
- Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita.

- Identificar os conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de nome (próprio e comum), adjetivo, género e número.

**Descrição:**

- Sistematização dos conceitos abordados nas sessões anteriores, nomeadamente, nome, nome próprio, nome comum, adjetivo, género e número;
- Atividade de síntese: esta será uma atividade de grupo em que a cada elemento será entregue uma folha com duas frases para flexionar em género e número. As frases flexionadas serão todas entregues ao grupo, pelo que cada elemento deverá selecionar qual a correta para si.
- Leitura de uma parte da história- Este excerto incidirá, principalmente, na redução do grupo de amigos do Pedro para três elementos.

**Recursos:** História projetada: “Afinal gosto de ti” (4ª parte), cartões com imagens (menino, menina, meninas e meninos) e cartões com respetivas legendas, ficha de realização individual “O género e o número”.

**Avaliação:** A avaliação desta sessão será realizada através da observação direta, das gravações audiovisuais e folhas de registo dos alunos.

#### **1.4.2 História “Afinal gosto de ti” (4ª parte)**

**– Ah! Já me lembro disso. Em Cabo-Verde também aprendi como se alteravam os nomes conforme o género e o número em português mas em cabo-verdiano é um pouco diferente – entusiasmou-se a Kieza.**

**– Kieza, o que achas de nos fazeres uma pequena apresentação sobre este tema em cabo-verdiano para a próxima aula? – sugeriu a professora.**

**– Sim, claro que faço. Fico muito contente por gostarem de aprender a minha língua – acrescentou Kieza.**

**– Estou ansioso por aprender! – disse, entusiasmado, o André.**



**Logo de seguida, Pedro, dando-lhe uma cotovelada, reclama – mas para que precisas tu de aprender outra língua? Já sabes falar português! No nosso grupo só falamos português! Não precisamos de aprender mais nada.**

**– Mas se a Kieza fizer parte do nosso grupo era engraçado falarmos a língua dela. Aposto que sabe jogos diferentes e que nos pode ensinar – disse o André.**

**– Mas eu não quero aprender nada disso. Além do mais já te disse que a Kieza não irá fazer parte deste grupo, NUNCA! – resmungou o Pedro.**

**– Pois sendo assim, eu também não quero fazer parte deste grupo – e dizendo isto, o André afasta-se do grupo dirigindo-se para junto da Kieza.**



**– Se preferes assim, a mim pouco me importa.**

**Ficaremos apenas nós!**

**– rezingou o Pedro.**



**E assim ficou o grupo do  
Pedro reduzido a três  
meninos: o Pedro, a Rita e  
a Maria.**

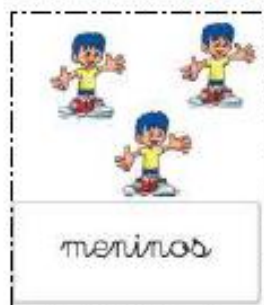


### 1.4.3 Ficha de avaliação individual nº2



## A cor das línguas

Rodeia de **verde** o que mais gostaste e  
a **vermelho** o que menos gostaste.



Pinta a língua de:



**verde** se gostaste muito.





**amarelo** se apenas gostaste.





**vermelho** se não gostaste.



#### 1.4.4 Atividade “O que eu já aprendi sobre o género e o número”

	<p>O tio dá leite ao gato.</p>
	

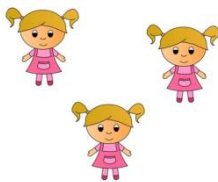
	<p>Eu amo o tio.</p>
	



O gato é do Paulo.



A maleta tem a lupa e o lápis.

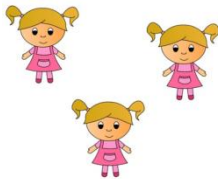




A tia tem medo da gata.



A menina dá leite à gata.



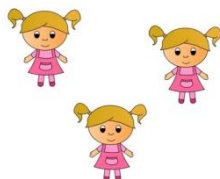




O tio mima o Paulo.



A tia gosta da gata.







A pata é da tia.



O tio gosta do gato.



O tio dá leite ao gato.

A tia dá leite à gata.

O gato é do Paulo.

A gata é da Paula.

A tia mima o Paulo.

O tio mima a Paula.

A tia tem medo do gato.

O tio tem medo da gata.

A pata é do tio.

O pato é da tia.

Eu amo a tia e o tio.

Eu amo as tias e os tios.

A maleta tem a lupa e o lápis.

As maletas têm as lupas e os lápis.

A tia gosta do gato.

As tias gostam dos gatos.

A menina dá leite ao gato.

As meninas dão leite aos gatos.

O tio e a tia gostam do gato.

Os tios e as tias gostam dos gatos.

## **Anexo 1.5**

### **Sessão IV – “Sabes falar cabo-verdiano?”**

### 1.5.1 Planificação da sessão IV



## A cor das línguas

### Sessão IV: Sabes falar cabo-verdiano?

#### Objetivos:

- Proporcionar o contacto com outras línguas (cabo-verdiano);
- Sensibilizar para a diversidade linguística.

#### Domínio: Compreensão do oral

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
  - apropriar-se de novos vocábulos;
  - associar palavras ao seu significado;
  - identificar palavras desconhecidas;
  - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.

#### Domínio: Leitura

- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos;
- Ler por iniciativa própria.

**Domínio: Escrita**

- Escrever legivelmente, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:
  - palavras e frases de acordo com um modelo.

**Descrição:**

- Diálogo com uma convidada cabo-verdiana. As crianças vão ter a oportunidade de questionar a convidada sobre algumas curiosidades de Cabo-Verde e sobre a língua;
- Realização da atividade “Hoje aprendi cabo-verdiano...” com a apresentação individual de cada criança em cabo-verdiano.

**Recursos:** Ficha de realização individual “Hoje aprendi cabo-verdiano...”

**Avaliação:** A avaliação desta sessão será realizada através da observação direta, das gravações audiovisuais e da folha de registo dos alunos.

### 1.5.2 Atividade “Hoje aprendi cabo-verdiano...”



A cor das línguas



Hoje aprendi cabo-verdiano . . .

A large, empty, rounded rectangular box with a green border, intended for writing the answer to the activity.



## **Anexo 1.6**

### **Sessão V – “O género e o número em cabo-verdiano”**

### 1.6.1 Planificação da sessão V



## A cor das línguas

### Sessão V: “O género e o número em cabo-verdiano”

#### Objetivos:

- Proporcionar o contacto com outras línguas (cabo-verdiano);
- Sensibilizar para a diversidade linguística.

#### Domínio: Compreensão do oral

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
  - apropriar-se de novos vocábulos;
  - associar palavras ao seu significado;
  - identificar palavras desconhecidas;
  - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais sobre o texto ouvido.

#### Domínio: Leitura

- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos;

- Ler por iniciativa própria.

**Domínio: Escrita**

- Escrever legivelmente, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:
  - palavras e frases de acordo com um modelo.

**Domínio: Conhecimento Explícito da Língua***Plano Morfológico*

- Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos;
- Formar femininos, masculinos; singulares e plurais (nomes);
- Comparar dados e descobrir regularidades;
- Consciencializar para as regularidades na formação do género e número entre as línguas.

*Plano das classes de Palavras (nomes)*

- Comparar e descobrir regularidades;
- Identificar os conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de nome (próprio e comum), adjetivo, género e número;
- Promover a construção dos conceitos de género e número em outras línguas comparativamente à Língua Portuguesa.

**Descrição:**

- Leitura da quinta parte da história – este excerto consiste na apresentação da fala da Kieza e na exclusão de mais uma criança do grupo de amigos do Pedro.
- Exibição do balão de apresentação da Kieza em cabo-verdiano;

- No quadro serão colocadas algumas frases em português e em cabo-verdiano. Após a leitura das mesmas as crianças terão que fazer a correspondência das frases, justificando.
  - Alguns exemplos:
    - ✓ Mi ê Kieza – Eu sou a Kieza
    - ✓ Un tem seis one – Eu tenho seis anos
    - ✓ Un te vivê ne Portugal – Eu vivo em Portugal
- Após a correspondência completa as crianças irão preencher uma tabela de comparação das frases nas duas línguas. Nesta tabela as crianças terão que comparar as frases quanto ao número de palavras, colocando o sinal de maior, menor ou igual;
- Posteriormente, serão apresentadas algumas palavras em português e a sua tradução em cabo-verdiano. Primeiramente, as crianças terão que fazer a correspondência das palavras e depois classificá-las quanto ao género e ao número;
  - Alguns exemplos:
    - ✓ menino – mininu
    - ✓ pato – patu matchu
    - ✓ meninas – mininas
- Preenchimento da Ficha de Avaliação Individual

**Recursos:** Balão de apresentação da Kieza em cabo-verdiano; cartões com as frases em português e cabo-verdiano; tabela de comparação entre as frases (desenhada no quadro); cartões com palavras em português e cabo-verdiano; tabela sobre o género e o número (desenhada no quadro) e ficha de avaliação individual.

**Avaliação:** A avaliação desta sessão será realizada através da observação direta, das gravações audiovisuais, das folhas de registo dos alunos e da ficha de avaliação individual.

### **1.6.2 História “Afinal gosto de ti” (5ª parte)**

**A aula de português começou e hoje a Kieza, tal como combinado, iria fazer a sua apresentação em cabo-verdiano.**

Oi mi ê Kiesa. Un tem 6 one. Un te vivê ne Portugal ma un nascê ne Cabo Verde. Un bem prei ma nhes pais e nhes irmô. Un tem um irmã e um irmô. Un te gostá de Portugal porque un sabê falá bzot língua. Ne Cabo Verde un tava falá criol na casa e ne xcola português. Un te contcê mês língua, iglês e francês ma pra já un sabé falá dôs.



**– E querias tu que ela fizesse parte do nosso grupo? Não se percebe nada do que ela diz**

**– gracejou o Pedro com algum desprezo.**

**– Pois eu percebi quase tudo o que ela disse. Se ouvires com atenção percebes que algumas palavras são muito parecidas com o português e aquelas que não são podíamos aprender – respondeu o André.**

**– Eu não preciso de aprender outra língua o português já me basta. Além disso, nem sei porque estou a ter esta conversa contigo. Já saíste do nosso grupo – concluiu o Pedro.**

**No intervalo...**

**– Pedro, olha que engraçado! – disse a Rita apontando para o fundo do recreio.**

**Na relva, ao lado da grande árvore, estavam o André e a Kieza muito animados a brincar. Ninguém conhecia aquele jogo mas parecia muito divertido.**



**– Parece que a Kieza está a ensinar  
ao André um jogo novo. Deve ter  
aprendido em Cabo Verde. Podíamos  
ir brincar com eles – sugeriu a Maria.**

**– Boa ideia! – concordou a Rita.**

**– Má ideia! Não podemos ir brincar  
com eles. Será que tenho de vos**

**lembrar que ela é diferente. Não**

**interessa se sabe falar línguas**

**diferentes ou se conhece jogos novos**

**– resmungou o Pedro.**

**– Pedro, estou farta de te ouvir falar mal da Kieza. Ela é uma menina igual a nós. Tem muitas coisas para nos ensinar, mas tenho a certeza que também lhe podemos ensinar coisas muito giras. Eu vou brincar com eles e, se quiseres, podes vir também – disse a Rita segurando a mão da Maria. Ambas se dirigiram para o junto da Kieza e do André.**



**E assim o grupo  
ficou reduzido a  
um menino – o  
Pedro.**



### 1.6.3 Atividades “Português e cabo-verdiano” e “O género e o número em cabo-verdiano”



## A cor das linguas






Nº  
palavras

< / = / >



Nº  
palavras

	Nº palavras	< / = / >		Nº palavras

		Singular		Plural	
		Masculino 	Feminino 	Masculino 	Feminino 
					
					
					
					

### 1.6.4 Ficha de avaliação individual nº3



## A cor das línguas

Rodeia de **verde** o que mais gostaste e  
a **vermelho** o que menos gostaste.





Pinta a língua de:

-  **verde** se gostaste muito.
-  **amarelo** se apenas gostaste.
-  **vermelho** se não gostaste.



## **Anexo 1.7**

### **Sessão VI – “Afinal gosto de ti”**

### 1.7.1 Planificação da sessão VI



## A cor das línguas

### Sessão VI: “Afinal gosto de ti”

#### Objetivos:

- Proporcionar o contacto com outras línguas (cabo-verdiano e tétum);
- Conhecer as representações das crianças sobre as outras línguas e a sua evolução;
- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural.

#### Domínio: Compreensão do oral

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
  - apropriar-se de novos vocábulos;
  - associar palavras ao seu significado;
  - identificar palavras desconhecidas;
  - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.

#### Domínio: Leitura

- Mobilizar conhecimentos prévios;

- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos;
- Ler por iniciativa própria.

#### **Domínio: Escrita**

- Escrever legivelmente, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:  
- palavras e frases de acordo com um modelo.

#### **Domínio: Conhecimento Explícito da Língua**

##### *Plano Morfológico*

- Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos;
- Formar femininos, masculinos; singulares e plurais (nomes);
- Comparar dados e descobrir regularidades;
- Consciencializar para as regularidades na formação do género e número entre as línguas.

##### *Plano das classes de Palavras (nomes)*

- Comparar e descobrir regularidades;
- Promover a construção do conceito de género e número em outras línguas comparativamente à LP;

Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita.

#### **Descrição:**

- Apresentação de cartões com frases no plural em cabo-verdiano e sua tradução em português, por exemplo:  
✓ Um monti di mininu kumi dósi – Muitos meninos comem doces
- Diálogo com as crianças sobre as regras da formação do plural em cabo-verdiano;



- Leitura da última parte da história – este excerto consiste no final da história em que o grupo volta a reunir-se e desta vez com dois novos elementos, a Kieza e o Odair;
- Exibição dos balões de apresentação do Odair em português e em tétum;
- Escolha da capa para a história “Afinal gosto de ti” – todos os trabalhos serão expostos no quadro e através de votação as crianças irão eleger o desenho de que mais gostam para a capa.

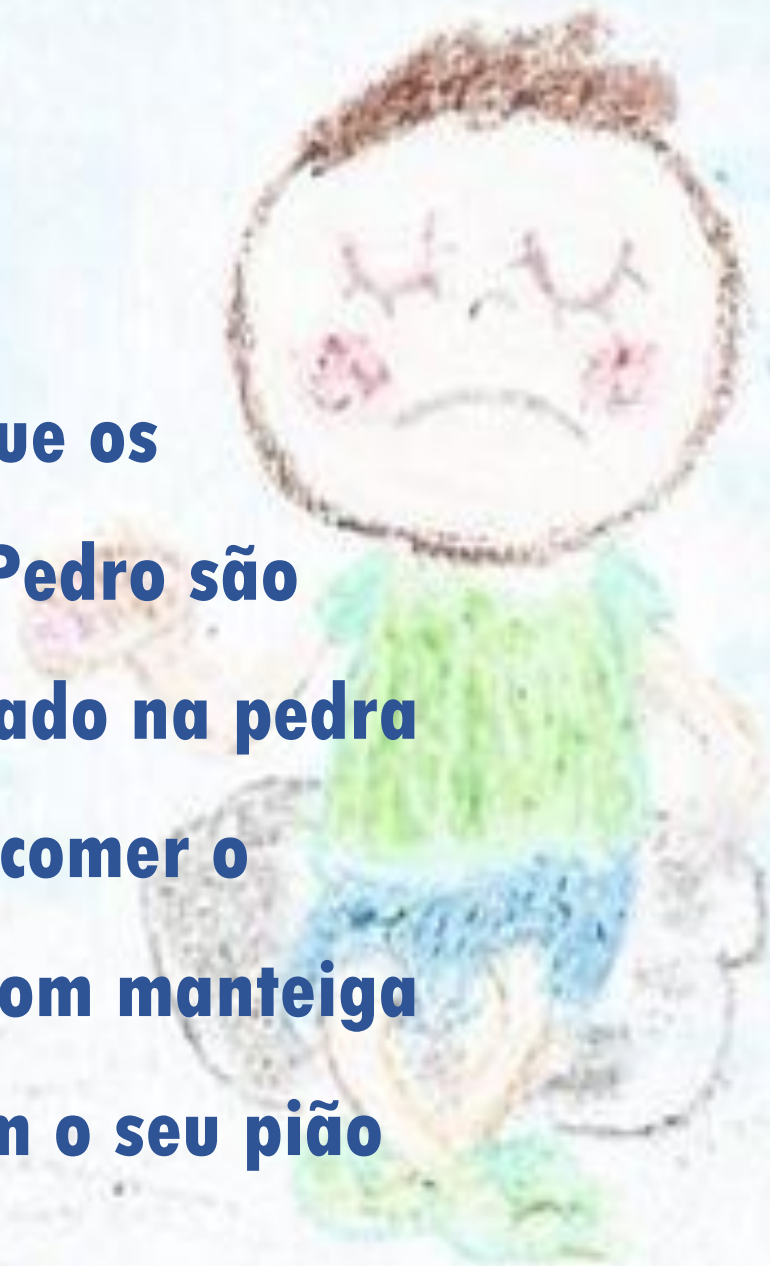
**Recursos:** Balão de apresentação do Odair em português e em tétum; cartões com as frases em português e cabo-verdiano; História: “Afinal gosto de ti”.

**Avaliação:** A avaliação desta sessão será realizada através da observação direta e das gravações audiovisuais.

### **1.7.2 História “Afinal gosto de ti” (6ª parte)**

**Desde então que os intervalos do Pedro são passados sentado na pedra do costume, a comer o habitual pão com manteiga e a brincar com o seu pião colorido.**

**Foi assim durante alguns dias, até que...**



**...vindo de trás do Pedro, ouviu-se um tímido olá. Pedro ignorou!**

- olá, eu sou o Odair! Tu és o Pedro, certo? Costumo ver-te aqui sozinho, precisas de companhia? – questionou a voz vinda de trás do Pedro.**

**Sem se virar para ver a quem pertencia a voz, o Pedro respondeu arrogante:**

- Sim, sou o Pedro e estou sozinho porque quero, não preciso de companhia.**

**Ainda não tinha terminado a frase quando o Pedro sentiu alguém a sentar-se ao lado dele, na mesma pedra.**

**- Antes via-te com o teu grupo de amigos, agora estás sempre sozinho. Eu faço-te companhia, podemos ser amigos. Em Timor eu tinha muitos amigos e quando vim para cá senti-me muito sozinho. Eu e os meus amigos costumávamos vir para a rua à noite ver as estrelas. Na minha cidade quase não há luz, por isso as estrelas brilham ainda mais. Tenho saudades deles.**

**Pedro permaneceu calado, então o Odair continuou:**

- Conhecia os meus amigos desde que nasci, fomos criados juntos e nunca mais nos separávamos.**

**Quando vim para Portugal conheci pessoas novas e fiz novos amigos. Achava que não seria capaz, eram todos tão diferentes. Agora que os conheço melhor, sinto-me feliz. Um dia gostava que os meus amigos de Timor conhecessem os meus amigos de cá.**

- Se eram diferentes de ti porque quiseste ser amigos deles? – perguntou finalmente o Pedro.**
- Não queria ficar sozinho e acabei por perceber que são pessoas como eu. O melhor disto foi que aprendi muitas coisas novas. Aprendi jogos divertidos e provei comidas deliciosas. Tem sido espetacular.**

**- É assim tão bom conhecer pessoas novas?**

**- É muito bom. Se quiseres eu posso ensinar-te muitas coisas sobre Timor. Uma música, um jogo, podias até ir lá a casa experimentar Cuca. A minha mãe ia adorar conhecer-te.**

**Pedro, ainda envergonhado, acenou com a cabeça. Nessa tarde o Pedro experimentou um doce novo.**

## Hoje, na aula de português era a vez do Odair se apresentar na sua língua:

Hai, ha'u nia naran Odair.  
Ha'u nia tinan hitu(7). Há'u  
hela iha Portugal mas moris  
iha Timor. Ha'u mai iha ne'e  
ho'o ha'u nia apa, ama ho'o  
ha'u nia maun ho'o bin sira.  
Ha'u iha bin ida no maun  
ida. Há'u gosta Portugal  
tamba ha'u hatene koalia imi  
nia lian. Iha Timor iha uma  
ha'u koalia tetúm, iha eskola  
ha'u koalia portugues. Ha'u  
koñese mos lian balun,  
ingles ho frances mas agora  
ne'e haú só hatene koalia  
de'it lian rua.





**Inesperadamente, o Pedro levanta o dedo e replicou:**

- Esqueceste-te de dizer que em Timor se come Cuca e que a tua mãe é a melhor cozinheira deste prato.**

**Naquele momento todos ficaram a observar o Pedro em silêncio. Teria o Pedro arranjado um novo amigo?**

**Assim que a campainha tocou o Pedro correu imediatamente para junto do Odair.**

- Achas que podemos passar o intervalo juntos? Podias ensinar-me aquele jogo de que me falaste ontem – sugeriu o Pedro.**
- Claro que sim, mas precisamos de mais pessoas para jogar. Conheces alguém?**
- Acho que sim!**

**Sem mais demoras, o Pedro deslocou-se para junto da Kieza, do André, da Rita e da Maria.**

- Olá meninos! Por acaso não gostavam de vir brincar connosco? Acho que o Odair conhece um jogo novo, engraçado.**
- Boa, acho que podemos aprender esse jogo. Adoro aprender coisas novas! – disse a Kieza.**
- Se quiseses depois também nos podes ensinar o teu jogo...**

**Acenando com a cabeça, a Kieza sorriu para o Pedro e agarrando-lhe a mão começou a correr para junto do Odair.**

**Naquele intervalo aprenderam dois jogos novos e quando a campainha voltou a soar:**



**O pedro disse à Kieza:**

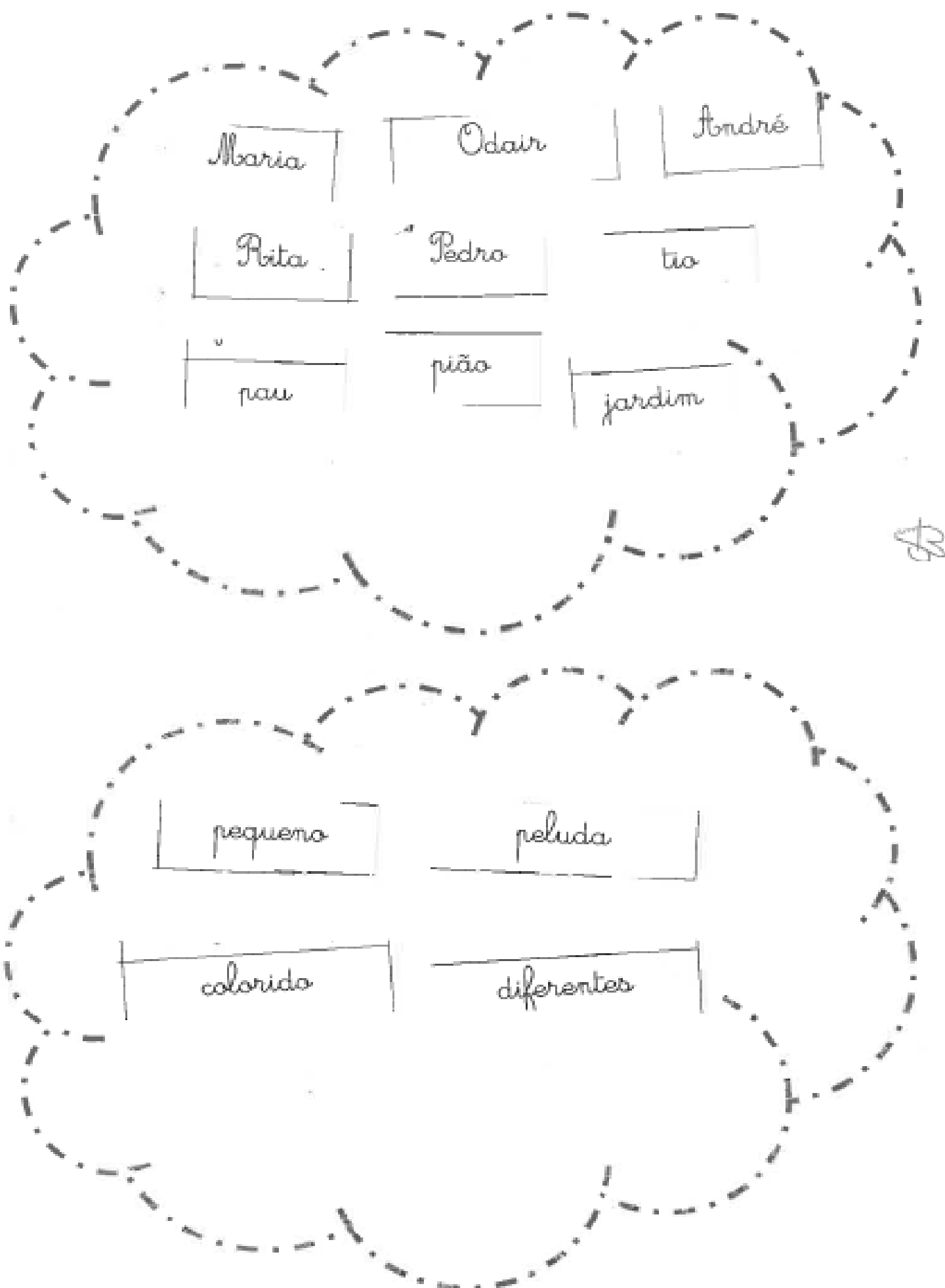
**Afinal até gosto de ti.**

## **Anexo 2 – Portefólio do participante A8**

# ESTE PORTFÓLIO É TEU



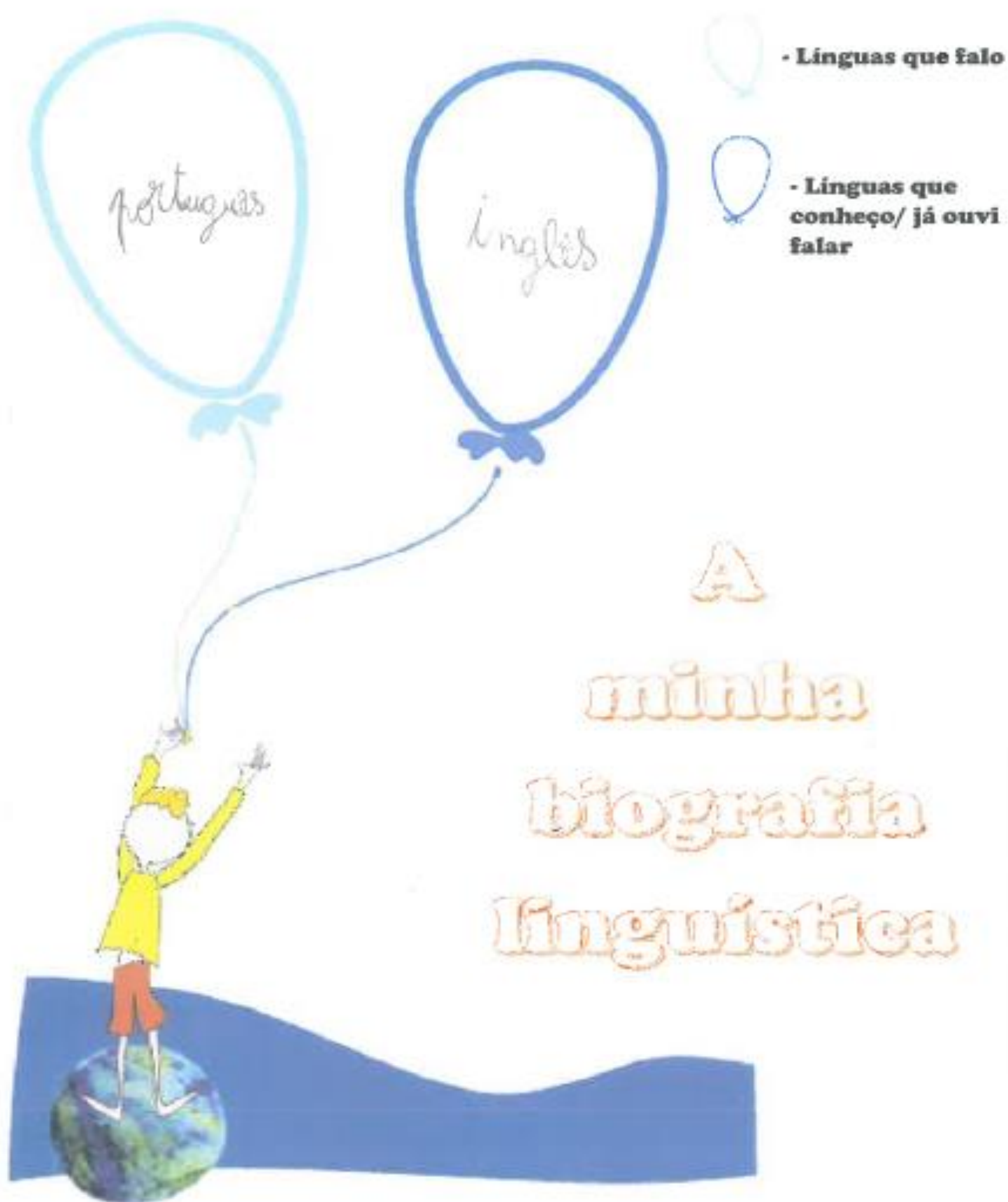
## 2.2 “Os conjuntos”



### 2.3 “Os subconjuntos”



## 2.4 “A minha biografia linguística”



## 2.5 Ficha de avaliação individual nº1



A cor das línguas

Rodeia de o que mais gostaste e a **vermelho** o que menos gostaste.

O menino da história.  
Andar!

Pinta a língua de:



se gostaste muito.



se apenas gostaste.



vermelho se não gostaste.





## 2.5 “Ela, ele, elas e eles”

### Sessão III: “Ela, ele, elas e eles”



menina



menina





meninos


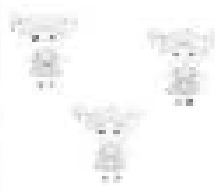


meninas

2.6 “O que eu já aprendi sobre o gênero e o número”

25-11-2013

	O gato é do Paulo.
	A gata é da Paula. _____

	A maleta tem a lupa e o lápis.
	As maletas têm as lupas e os lápis. _____

## 2.7 Ficha de avaliação individual nº2

25-11-2013



À cor as línguas

Rodeia de \_\_\_\_\_ o que mais gostaste e  
a ~~vermelha~~ o que menos gostaste.



Pinta a língua de:



se gostaste muito.



se apenas gostaste.



vermelho se não gostaste.



## 2.8 “Hoje aprendi cabo-verdiano...”



A car das línguas



Hoje aprendi cabo-verdiano ...

Mai é Diego ... Um tem Seis era.  
Um tem ~~um~~ <sup>dois</sup> é no.

Um tem ~~um~~ <sup>dois</sup> é no. Mil do ~~dois~~ <sup>dois</sup>.



## 2.9 “Português e cabo-verdiano” e “O género e o número em cabo-verdiano”




A cor das línguas

	Nº palavras	< / = / >		Nº palavras
Eu sou a filha.	4	>	Mi é filha.	3
Eu tenho 6 anos.	4	=	Un ten 6 em.	4
Eu tenho dois irmãos.	4	=	Un tem dois irmo.	4
Eu vivo em Portugal.	4	<	Un te vive em Portugal.	5
Eu tenho um irmão e uma irmã.	7	=	Un tem um irmo e uma irmã.	7

		Singular		Plural	
		Masculino 	Feminino 	Masculino 	Feminino 
		menino	menina	meninos	meninas
		minino	minina	mininos	mininas
		pato	patu	patos	patas
		pato macho	patu fêmea	patos machos	patas fêmeas







irmão irmã irmão irmã Portugal

## 2.10 Ficha de avaliação individual nº3







*À cor as línguas*

Rodeia de **verde** o que mais gostaste e a **vermelho** o que menos gostaste.



Pinta a língua de

-  se gostaste muito.
-  se apenas gostaste.
-  vermelho se não gostaste.



2.11 "O que eu mais gostei foi..."

-16-11-2013

O que eu gostei mais foi da Kiya a ensinar um jogo ao André, aprender cabo-verdiano e de fazer os trabalhos sobre os nomes e as suas características.



## **Anexo 3 – Transcrições das sessões de intervenção**



**Quadro 10- quadro de convenções utilizadas nas transcrições**

<b>Dados Situacionais</b>	<b>Notação utilizada</b>
Estagiária (1 e 2)	E
Texto não transcrito	(...)
Pausas curtas	/
Pausas longas	//
Grupo de participantes	GP
Participante não definido	PND
Participante 1	A1
Participante 2	A2
Participante 3	A3
Participante 4	A4
Participante 5	A5
Participante 6	A6
Participante 7	A7
Participante 8	A8
Participante 9	A9
Participante 10	A10
Participante 11	A11
Participante 12	A12
Participante 13	A13
Participante 14	A14
Participante 15	A15
Participante 16	A16
Participante 17	A17
Participante 18	A18
Participante 19	A19
Participante 20	A20

## S0-E01

**Descrição:** Este episódio está relacionado com o momento em que, na atividade dos conjuntos, começamos a trabalhar o conjunto dos nomes e dos adjetivos.

## Transcrição

E- (...) Por exemplo, a palavra Maria e a palavra pequena. Quando é que nós utilizamos a palavra Maria?

A1- Nunca!

E- Nunca utilizam a palavra Maria?

GP- Sim.

P- Oh, eu chamo-me Maria, Maria de Lurdes.

E- A professora acabou de dar uma pista muito importante. A palavra Maria serve para...

GP- Nomes.

E- Dar nomes às pessoas.

A3- E as pessoas começam por letra maiúscula.

E- Muito bem David, deste outra pista importante mas essa só vamos utilizar mais à frente. Então Maria é um nome de uma pessoa. Quem é que me diz mais nomes de pessoas que estejam aqui na nossa lista?

A1- André, Pedro, Rita...

A6- Tio

---

### S0-E02

**Descrição:** No final da implementação da sessão questionámos o participante A1 do que ele aprendeu com as atividades realizadas, mais propriamente os conjuntos, e com a sessão em geral.

### Transcrição

A1-O que é que eu aprendi sobre o quê?

E- Nos conjuntos. O que é que tu aprendeste nos conjuntos hoje? Eu sei que tu sabes./ Como é que tu fizeste para formar os conjuntos?

A1- Pala...fra...palavras.

E- Sim e como é que tu fizeste para dividir as palavras?

A1- Os nomes das coisas ficavam num conjunto (azul), as características ficavam aqui (conjunto vermelho).

E- Nos? Lembras-te do nome? /Adjetivos, não era? Então os nomes servem para quê?

A1- Para...se tivermos que fazer uma frase ‘pomos’ um nome e depois fazemos “come” ou também podemos fazer “beber leite”.

E- Boa! Então os nomes servem para nós dizermos o que as coisas...

A1- São.

E-Então e os adjetivos?

A1- Para nós dizermos...se eu disser: “O meu estojo é amarelo”, ‘tou’ a dizer um objetivo (confusão com adjetivo).

E- Um adjetivo, estás a caracterizar o teu estojo, certo? E gostaste da atividade?

A1- Sim!

### S0-E03

**Descrição:** No final da implementação da sessão questionámos o participante A6 do que ele aprendeu com as atividades realizadas, mais propriamente os conjuntos, e com a sessão em geral.

### Transcrição

E- Quero que tu me digas o que tu aprendeste hoje.

A6- Eu gosto...das professoras.

E- Eu quero que tu me digas o que aprendeste hoje com os conjuntos, o que é que tu aprendeste?

A6- Eu acho que aprendi...ai não, não... eu não acho, eu sei o que aprendi hoje.

E- O que é que tu aprendeste hoje?

A6- Eu diverti-me a fazer conjuntos.

E- Boa! E que conjuntos é que fizeste? Ora diz lá!

A6- Fiz conjuntos das palavras.

E- Sim, quantos conjuntos é que tu fizeste? / Dois conjuntos, o conjunto dos...

A6- Nomes.

E- E o conjunto dos...

A6- Palavras.

E- E os nomes não são palavras?

A6- Sim.

E- E o conjunto dos... (pausa) adjetivos.

A6- Adjetivos.

E- E como é que tu fizeste para saber que palavras é que devias meter num conjunto e qual é que devias meter noutro?

A6- Porque um é azul e outro é vermelho.

E- Sim e como é que tu sabias que palavra é que devias meter no azul? Que palavras é que tinhas que meter no azul?

A6- Tinha que meter...o...tio.

E- E porquê que meteste tio no azul?

A6- Porque é um nome.

E- Porquê que é um nome?

A6- Porque... a palavra tio...

E- Porque a palavra tio é...

A6- É um nome e... e quinta também é um nome.

E- Sim. E as palavras que meteste no conjunto vermelho?

A6- (pensativo) Foi mota.

E- No vermelho? Mota?

A6- Ai, ai. (confuso)

E- A palavra peluda meteste onde?

A6- No vermelho.

E- Porquê?

A6- Porque é uma palavra não é um nome.

E- E um nome não é uma palavra?

A6- Ai, é.

E- Como é que nós dissemos? As palavras do conjunto serviam para quê?

A6- Para fazer nomes.

E- Para carac..

A6- Caracterizar.

E- Para dizer como é que as coisas ...

A6- São.

E- Os nomes são para chamar as...

A6- Pessoas.

E- As coisas e as pessoas. E os adjetivos são para dizer como as coisas...

A6- São.

E- Para carac...

A6- Para caracterizar.

E- Muito bem!

## SI-E01

**Descrição:** Este episódio diz respeito a um momento de revisão das atividades realizadas na sessão anterior de modo a criar um eixo condutor para a atividade seguinte.

## Transcrição

E- O conjunto azul é o conjunto dos nomes e o vermelho?

A4- É o que nós usamos às vezes para...

A3- Era para chamarmos aos nomes.

E- Como é que se chamava o conjunto vermelho? Quem é que se lembra do nome?

A1 - Os “objetos” (confusão com adjetivos).

//

E- (...) Digam alguns exemplos, dos que estão na vossa folha, do conjunto vermelho.

A6- Peluda.

A3- Pião.

A8- Pião é nomes e pão igual.

//

E- O azul eram as palavras que nós usávamos para dar nomes às coisas e o vermelho?

Eram as palavras que nós usávamos para fazer o quê às coisas? (...)

A1- Para nós dizer o que as coisas têm.

(...)

E- Como as coisas são, como é que as coisas se caracterizam, foi assim que vocês ouviram dizer?

GP- Sim!

E- Quando nós queremos descrever alguma coisa nós usamos ad-je-ti-vos, ad-je-ti-vos. O conjunto vermelho é o conjunto dos adjetivos.

//

E- Então o conjunto azul era o conjunto dos...

GP- Nomes.

E- São palavras que...

A3- Dão nome...

A13- Pião.

E- (...) Os nomes são palavras que designam as coisas, que dão nome às coisas, certo?

GP- Sim.

E- E os adjetivos?

A1- Caracterizam as coisas.

## SI-E02

**Descrição:** Este episódio refere-se ao início da atividade “Os subconjuntos” onde os alunos fazem em distinção entre nomes próprios e nomes comuns.

## Transcrição

E- Agora vamos olhar só para o conjunto dos nomes ou substantivos. Qual é a primeira diferença que encontramos quando olhamos para aqui (conjunto azul)?

A4- Tem palavras com letra maiúscula...

E- Muito bem! Tem palavras com letra maiúscula e palavras com letra...

A4- Minúscula.

E- Muito bem! E as palavras com letra maiúscula, o que são?

A5- Maria.

E- Sim, o nome de uma pessoa./ O nome das pessoas são os nomes próprios, que começa, com letra maiúscula. Então, vamos fazer um novo conjunto, outro conjunto azul que começam com letra maiúscula, os nomes...

A4- Próprios.

//

E- (...) disse tio, posso colocar neste conjunto?

GP- Não.

A1- Porque não é o nome próprio de uma pessoa.

E- E o nome do nosso país onde colocamos?

GP- Portugal.

E- Sim é esse, e onde colocamos Portugal?

A1- Nos nomes.

E- Mas os dois são os conjuntos dos nomes, é nos nomes próprios ou comuns?

A1- Próprios.

E- Porquê?

Alice- Porque é um nome de um país... é um nome próprio.



## SII-E01

**Descrição:** Este episódio passa-se no início da sessão II, após a leitura da terceira parte da história surge uma imagem com os símbolos do género, masculino e feminino.

## Transcrição

A6- Não te esqueças, é... era um círculo com... e uma setinha e outro círculo e um... um pau e outro pau mas só que não era azul.

E- Estás a falar da nossa imagem? Sabes o que é que são estes símbolos?

A8- É o feminino e o feminina.

E- Feminino e feminina? Muito bem, então qual é o feminino e qual é a feminina?

A13- É uma fêmea e um macho.

E- Fêmea, macho, feminino, feminina, então ficamos em quê?/ Que símbolos são estes?

A13- É fêmea e macho.

E- É uma fêmea e um macho, mais?

Bruno- Mas isso são os animais.

E- (...) Então o que é isto? São símbolos de quê?

Bruno- De pessoas.

(...)

Francisco- É um menino e uma menina.

(...)

E- Eu vou dar uma ajuda, o símbolo do género masculino e o símbolo do género feminino.

//

A6- Os meninos são os machos e as meninas são as fêmeas.

## SII-E02

**Descrição:** Este episódio passa-se na sessão II durante a realização da atividade “Ela, ele, elas e eles”. Neste momento questionámos os participantes sobre a diferença entre as palavras menino e menina e acrescentámos as palavras tio e tia para associarem às imagens e legendas apresentadas.

## Transcrição

E- Qual é a diferença entre a palavra menino e menina?

A1- Porque menino tem um –o e menina tem um –a.

//

E- Onde coloco a palavra tio?

BN- No menino.

E- Porquê?

BN **A4**- Porque tio é um menino.

BF- Tia é... é uma menina.

/

E- E qual é a semelhança entre menina e tia?

A13- Porque tia tem um –a e tio tem um –o.

### SIH-E01

**Descrição:** Este episódio passa-se na sessão III e apresenta uma pequena síntese que realizámos sobre os conceitos de nome, adjetivo, nome próprio, nome comum e género.

### Transcrição

A6- Olha deixa-me explicar-te uma coisa... as letras que começam com letra maiúscula... com letra maiúscula como os nome das pessoas, não... não são nomes que começam com letra minúscula, são nomes que começam com letra maiúscula.

E- E os nomes próprios são só o nome das pessoas?

GP- Não.

E- E dos países?

GP- Sim.

A13- Caramulo é.

E- Das cidades?

GP- Sim.

E- E dos rios?

GP- Sim.

E- E das terras?

GP- Sim.

E- E das escolas?

GP- Sim.

E- E das coisas?

GP- Não, não!

//

E- E os adjetivos?

BF- Dizemos como eles são.

A1- Pequeno... estamos a dizer que aquela coisa é pequena, não estamos a dar nome.

//

E- A palavra menina é masculino ou feminino?

BF- Menina.

E- Mas é masculino ou feminino?

GP- Feminino.

E- E menino?

BN- Masculino.

E- E meninas?

BF- Feminino.

### SIV-E01

**Descrição:** Este episódio está relacionado com a história “Afinal gosto de ti”. Durante a visita da nossa convidada cabo-verdiana, pedimos aos participantes que contassem a história que andávamos a ouvir no decorrer das sessões. O participante A6 com a ajuda dos restantes alunos repetiu a história utilizando as mesmas frases, entoação e pausas.

### Transcrição

A6- Algures... algures neste país, havia uma, uma cidade, algures nesta cidade, havia...havia uma escola, algures nesta escola, havia um recreio, no recreio havia um menino, chamava-se Pedro. E depois tava sentado numa pedra...

/

E- Estava sozinho na escola?

GP- Não! ‘Tava com os amigos.

A6- ‘Tava com os amigos, mas no princípio quando os amigos não chegaram ele tava sozinho.

E- Pronto! Mas depois os amigos chegaram e o que é que aconteceu?

A6- O grupo ficou completo.

E- Sim, o grupo ficou completo, depois tocou foram para a sala e o que aconteceu?

A6- A...a ... a diretora bateu à porta (todos os alunos batem na mesa, imitando o som). E depois entrou a diretora e dois meninos que era a Kieza e...

GP- E o Odair.

E- E depois?

A6- E depois a diretora da escola disse: - Professora, aqui tem dois meninos novos que tal lhe falei. E o Pedro disse: - Dois alunos novos? Mas não pode ser, eles são tão diferentes. E depois... e depois o Pedro disse: Diferentes? Sim, não ouviste? Eles não são da mesma cor que nós. Sim, mas não vejo nenhum mal nisso. Até...até, eu acho que eles podem fazer parte do nosso grupo e o Pedro disse: - Fazer parte do nosso grupo? Mas tu estás tolinho?

Gp- (corrige) Maluco.

A6- Mas tu estás maluco? Eles não são da mesma cor que nós.

Agora pode ajudar-me a... A1.

A1- Depois a turma aprendeu a acolhê-los e depois ficaram só três meninos, o André foi-se embora com os dois meninos.

E- E porquê que o André foi-se embora?

A1- Porque achava que...que eles podiam fazer parte do nosso grupo mas o Pedro achava que não.

E- Exatamente! Eles queriam que a Kieza fizesse parte do grupo deles mas como o Pedro não aceitou o André foi-se embora.

A1- Pois for e ficaram só três meninos o Pedro, a Maria e a Rita.

E- Muito bem!

A1- E ficámos até aí.

### SV-E01

**Descrição:** Este episódio está relacionado com o género em cabo-verdiano. Após preencher a tabela da atividade “O género e o número em cabo-verdiano” questionámos o participante A6 sobre as suas escolhas.

### Transcrição

E- Quero que me expliques porque escolheste esta ordem.

A6- Porque aqui é patus machos (patu matchu) mas só que aqui tem outra língua.

E- Sim! E aí é patus mas tu meteste no menino (sing. masc.).

A6- Porque tem... Pus aqui (masculino) porque tem um –u (patu matchu) e aqui (feminino) porque tem um –a (patu fémia). E aqui (patus matchu) pus patus porque ‘tão meninos e aqui tem... tem um –o, por isso é que pus aqui. E aqui tem um –a e aqui diz pata...pa... aí já me... patus fémia por... por isso e tem aqui um –a por isso é que pus aqui (plural feminino).

//

E- Porquê que metesineste esta aqui e esta aqui? (patu matchu e patu fémia)

A6- Porque aqui (fémia) tem um –a e aqui (matchu)... tem um –u.

E- Ouve o que te vou dizer: masculino – matchu e feminino – fémia.

A6- Sim...

E- Faz sentido A6?

A6- Faz! Por... porque isto é feminino – mat...

E- Masculino...

A6- Ai, masculino – matchu e feminino - mat...fémia. Fémia é...é as meninas, machos é os meninos.

E- Boa! Muito bem, podes ir para o lugar, estás de parabéns!

## SVI-E01

**Descrição:** Este episódio está relacionado com a atividade “O plural em cabo-verdiano”.

### Transcrição

(...)

E- Achas que essa frase está escrita em cabo-verdiano ou está escrita em português?

A1- Está escrita em cabo-verdiano.

E- Porquê?

A1- Porque... Não me lembro...

E- Então mas e qual das outras frases é que diz o mesmo mas em português?

(...)

E- Agora nós temos que encontrar a tradução destas duas frases. Querem que eu leia?

Aqui diz: “Um monti de mininu komi dosi.”

A3- Um monte de menino come doze.

A2- Doce.

A3- Doze.

E- E porquê que tu achas que é um monte de menino e não de meninos?

A3- Estás a ver esta frase? (Aponta para a frase em cabo-verdiano) Aqui diz menino, só que... se tem um –s é meninos mas sem o –s é menino, por isso é que esta é menino.

E- Achas que esta frase está no singular? Achas que só estamos a falar de um menino? Ou de muitos meninos?

A3- De muitos, mas só que vocês não puseram aqui esta letra (aponta para o –s)

E- E porquê que tu achas que é de muitos?

A3- Porque um monte de meninos come doces.

E- E porquê que tu achas que são muitos?

A3- Porque diz um monte... um monte é um monte muito alto e só um menino não é nenhum monte! Por isso, diz-se um monte de meninos come doces. Por isso, têm de por esta letra (-s) aqui! (Aponta para a palavra “mininu”)

(...)

E- Eu acho que os cabo-verdianos não usam o –s no plural mas nesta frase (Kes mininus komi dosi.) eles usaram...

A3- Nessa frase tem porque eu acho que vocês enganaram-se.



E- Mas nós escrevemos a frase tal e qual como ela é, não tem erro nenhum.

A3- Então mas esta tem um erro! Vocês puseram aqui um –s e aqui não.

(...)

E- Mas porquê que será que eles não colocam ali um –s, em “mininu”?

A3- Acho... porque eles acho que ainda não aprenderam o –s e depois... e depois noutra escola, se eles passam para outra escola, acho que, a outra escola ensina aos meninos do cabo-verdiano como é que se escreve o –s. Aliás, nós ainda não aprendemos o –s.

(...)

E- Mas tu foste muito inteligente porque olhaste para a frase de cima e descobriste logo que estava no plural. Como é que fizeste?

A3- Olha, foi fácil... um monte de meninos come doces por... por isso... “s’aquí” diz monte, tens que por o –s também aqui (mininu).

E- Então eu vou-te explicar uma regra que se usa no cabo-verdiano para formar o plural. Quando nós usámos uma palavrinha atrás que quer dizer que existem muitos meninos ou muitas coisas nós já não precisamos de ter aqui o –s.

(...)

E- Outra palavra para dizermos o mesmo?

A2- Muitos meninos comem doce.

A6- Uma montanha de meninos.

A9- Dez meninos comem doces.

## SVI-E02

**Descrição:** Este episódio está relacionado com o final da história “Afinal gosto ti”. Após terminar a leitura da história perguntámos aos participantes o que tinham aprendido com a história, a diferentes níveis.

## Transcrição

E- (...) O que é que tu aprendeste com esta história?

BN- Apendi que é bom ter um amigo novo.

E- Mais?

A13- É bom aprendermos jogos novos.

E- Mais ideias?

A2- Podemos brincar com os novos colegas.

A19- Devemos respeitar os nossos amigos novos.

E- Respeitar os nosso amigos novos, muito bem!

Bruno- Brincar com os nossos amigos novos. (...)

A13- Conhecer bem os colegas. (...)

A18- Ajudar os amigos novos. (...)

A13- Aprender a línguas deles. (...)

A1- Fazer jogos com eles. (...)

Leonor- Gostarmos deles. (...)

A1- Não reclamar com eles. (...)

A2 - Não gozar com os colegas novos. (...)

A13- Quando algum colega estiver triste, ajudá-lo. (...)

A18- Dar abraços aos amigos novos?

E- Porquê que é importante dar abraços aos amigos novos?

A1- Para sentirem felicidade.

## **Anexo 4 – Outros anexos**



#### 4.1 Autorização para a recolha dos registos audiovisuais e otográficos



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

**E.B. Centro Escolar**

#### **DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_ ,  
encarregado de educação do (a) aluno(a)  
\_\_\_\_\_, do 1.º ano CV2 , declaro para  
os devidos efeitos que:

(assinalar com X a opção desejada)

Autorizo	Não Autorizo	Situação
		Sejam tiradas fotografias ao meu educando para divulgação dos trabalhos na sala aula, exposições e publicações no âmbito das atividades escolares.
		Sejam tiradas fotografias ao meu educando para divulgação das atividades realizadas na escola, na página do Agrup., Blog da turma e U. Aveiro.
		O meu educando possa sair da escola sozinho para ir almoçar a casa.
		O meu educando possa sair da escola sozinho depois das atividades letivas.
		O meu educando, depois das atividades letivas, possa regressar a casa acompanhado por: (nome) _____ (parentesco) _____ _____ _____ _____

Assinatura : \_\_\_\_\_

Data: 13/ 09 /2013

**O Professor Titular:** \_\_\_\_\_ **Data: 13-09-2013**



